

Cleber **Bianchessi**  
Organizador

# ENSAIOS

*SOBRE* **LETRAS,**  
LINGUÍSTICA *E*  
ARTES

Ensino,  
Pesquisa e  
Extensão

Vol. 4



# **ENSAIOS SOBRE LETRAS, LINGUÍSTICA E ARTES**

Ensino, Pesquisa e Extensão  
Vol. 4





## AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Bibliotecária responsável: Maria Alice G. Benevides CRB-1/5889

|     |  |         |
|-----|--|---------|
| E26 | Ensaíos sobre letras, linguística e artes: ensino, pesquisa e extensão – Volume 4 [recurso eletrônico] / [org.] Cleber Bianchessi. – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2024. 157p.<br><br>Recurso digital.<br>Formato: e-book<br>Acesso em <a href="http://www.editorabagai.com.br">www.editorabagai.com.br</a><br>ISBN: 978-65-5368-407-2<br>1. Letras. 2. Ensino. 3. Linguística. 4. Educação.<br>I. Bianchessi, Cleber.<br><br>11-2024/14 | CDD 410 |
|-----|--|---------|

Índice para catálogo sistemático:  
1. Linguística: Letras; Ensino; Educação.



<https://doi.org/10.37008/978-65-5368-407-2.12.06.24>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da Editora BAGAI por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfílmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



[www.editorabagai.com.br](http://www.editorabagai.com.br)



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



[contato@editorabagai.com.br](mailto:contato@editorabagai.com.br)

**Cleber Bianchessi**  
Organizador

**ENSAIOS SOBRE LETRAS,  
LINGUÍSTICA E ARTES**

Ensino, Pesquisa e Extensão  
Vol. 4



O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es).

As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

---

|                               |  |
|-------------------------------|--|
| <i>Editor-Chefe</i>           | Cleber Bianchessi  |
| <i>Revisão</i>                | Os autores   |
| <i>Diagramação &amp; Capa</i> | Luciano Popadiuk   |
| <i>Conselho Editorial</i>     | Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI<br>Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOESC<br>Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA<br>Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC<br>Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC<br>Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE<br>Dra. Camila Cunico – UFPPB<br>Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD - PORTUGAL<br>Dr. Carlos Luís Pereira – UFES<br>Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET – CABO VERDE<br>Dr. Cleidione Jacinto de Freitas – UFMS<br>Dra. Clélia Peretti - PUCPR<br>Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ<br>Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL<br>Dra. Denise Rocha – UFU<br>Dra. Elisa Maria Pinheiro de Souza – UEPA<br>Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC<br>Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI<br>Dr. Ernane Rosa Martins – IFG<br>Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF<br>Dr. Francisco Javier Cortazar Rodriguez - Universidad Guadalajara – MÉXICO<br>Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes – UENP<br>Dr. Hélder Rodrigues Maiunga - ISCED-HUILA - ANGOLA<br>Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC<br>Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM<br>Dr. Humberto Costa – UFPR<br>Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre - PORTUGAL<br>Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP<br>Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR<br>Dr. Joao Roberto de Souza Silva - UPM<br>Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC<br>Dr. Jorge Henrique Gualandi – IFES<br>Dr. Jose Manuel Salum Tome, PhD – UCT - Chile<br>Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA<br>Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO<br>Dr. Juliano Milton Kruger - IFAM<br>Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF<br>Dra. Larissa Warnavin – UNINTER<br>Dr. Lucas Lenin Resende de Assis - UFPA<br>Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ<br>Dra. Luísa Maria Serrano de Carvalho - Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE - POR<br>Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM<br>Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPPB<br>Dr. Marciel Lohmann – UEL<br>Dr. Márcio de Oliveira – UFAM<br>Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR<br>Dra. Maria Caridad Bestard González - UCF-CUBA<br>Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP<br>Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira - IPLEIRIA - PORTUGAL<br>Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPEl<br>Dra. Patricia de Oliveira - IF BALAHO<br>Dr. Paulo Roberto Barbosa – FATEC-SP<br>Dr. Porfírio Pinto – CIDH - PORTUGAL<br>Dr. Rogério Makino – UNEMAT<br>Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann - Technische Universität Braunschweig - ALEMANHA<br>Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS<br>Dr. Ricardo Cauica Ferreira - UNITEL - ANGOLA<br>Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO<br>Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED<br>Dr. Stelio João Rodrigues - UNIVERSIDAD DE LA HABANA - CUBA<br>Dra. Suéli da Silva Aquino - FIPAR<br>Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE<br>Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDE/UK-ARGENTINA<br>Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA<br>Dra. Vanessa Freitag de Araújo - UEM<br>Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT<br>Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS |

## APRESENTAÇÃO

A obra apresenta capítulos que, em sua composição e trajetória, expressam de certa forma, discussões e temas que envolvem a vasta área do conhecimento relacionada à Linguística, Letras e Artes por parte de pesquisadores/professores de diversas instituições, unindo e interagindo, em alguns momentos, com outras áreas do conhecimento.

Desta forma, os capítulos expressam reflexões aprofundadas que evidenciam interações e debates presentes nos estudos linguísticos, de leitura e de ensino. A obra se destaca pela diversidade das pesquisas e capítulos apresentados, organizados em um ensaio com diversos reflexos no ensino e na educação. Os capítulos contribuem para o desenvolvimento dos indivíduos nas áreas de letras, linguística e artes, com foco no ensino, pesquisa e extensão.

Destarte, o primeiro capítulo expressa reflexões referentes ao conceito de escrita e a produção de texto. Na sequência, o segundo capítulo reflexiona sobre a importância da utilização teatro musical no interior do interior brasileiro. Por sua vez, o terceiro capítulo destaca a reconexão com processos naturais através da arte, práticas artesanais e sustentabilidade. O quarto capítulo, na sequência, expressa desafios do ensino noturno por meio do relato de práticas de estágio em língua portuguesa e literatura e o quinto capítulo retrata a territorialização do circo irmãos Queirolo na capital paranaense.

Em continuidade, o sexto capítulo atenta sobre a ética na produção e circulação de informações com reflexões sobre os novos letramentos no ensino de línguas. No que lhe concerne, o sétimo capítulo exprime a importância samba e religião e o oitavo capítulo analisa a formação técnica de nível médio em tradução e interpretação de libras.

Neste prosseguimento, o nono capítulo destaca as interfaces entre literatura e migração com reflexos na formação do leitor literário juvenil, o décimo capítulo apresenta tipografia científica, décimo primeiro capítulo, por sua vez, discorre sobre a semiótica, leitura e produção de textos e, por fim, o décimo segundo capítulo disserta sobre a linguística aplicada crítica.

Diante do que foi mencionado, a obra apresenta e proporciona reflexões intelectuais e demonstrações práticas por meio da Educação, Pesquisa e Extensão do saber inseridos na prática de ensinar e aprender, como resultado de estudos e vivências educacionais relacionados ao campo das Letras, Linguística e Artes.

Diante do exposto, em seu desenvolvimento, são exploradas abordagens inovadoras e sugestões dos pesquisadores e professores da atualidade dialogando, em determinados momentos, com outras áreas do conhecimento e evidenciando perspectivas singulares dos indivíduos. Assim, encontram-se textos produzidos a partir de uma abordagem que pode considerar ou não a inter-relação e a influência entre eles ou questionar a visão segmentada (disciplinar) da realidade do processo de ensino e aprendizagem.

Equipe editorial

# SUMÁRIO

## **O CONCEITO DE ESCRITA E A PRODUÇÃO DE TEXTO: CONVERGÊNCIAS OU DESAFIOS?.....9**

Vanessa Fabiola Silva de Faria

Ana Maria Macedo

## **TEATRO MUSICAL NO INTERIOR DO INTERIOR BRASILEIRO: REPRESENTATIVIDADE EM MONTAGEM ADAPTADA A UM CONTEXTO FRONTEIRIÇO ..... 19**

Marcos Machado Chaves

Lorena Maria de Jesus Flumignan

Isabela Teles Pereira

Ariane Guerra Barros

## **RESGATES TEMPORAIS: RECONEXÃO COM PROCESSOS NATURAIS ATRAVÉS DA ARTE, PRÁTICAS ARTESANAIS E SUSTENTABILIDADE.....33**

Mariana Spuldaro Basualdo

Ana Cristina Borba da Cunha

Paula Cristina Visoná

## **DESAFIOS DO ENSINO NOTURNO: RELATO DE PRÁTICAS DE ESTÁGIO EM LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA.....47**

Rafaela Mendes Fracalossi

Demétrio Alves Paz

## **A TERRITORIALIZAÇÃO DO CIRCO IRMÃOS QUEIROLO NA CAPITAL PARANAENSE ..... 55**

Eloi Vieira Magalhães

José Carlos dos Santos

## **O PROJETO “ÉTICA NA PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DE INFORMAÇÕES”: REFLEXÕES SOBRE OS NOVOS LETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUAS..... 71**

Francisco Pereira da Silva Fontinele

Polyana Carvalho Nunes

Francineide Fernandes Araújo

Carlos Eduardo de Paula Santos

Naziozênio Antonio Lacerda



|  |            |
|--|------------|
| <b>SAMBA E RELIGIÃO: TATA TANCREDO DA SILVA PINTO E A AFRICANIZAÇÃO NA UMBANDA DE MEADOS DO SÉCULO XX.....</b>   | <b>85</b>  |
| <i>Artur Cesar Isaia</i>   |            |
| <b>FORMAÇÃO TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS: O QUE OS RELATOS DOS ESTUDANTES TÊM A NOS DIZER?.....</b>                                      | <b>93</b>  |
| <i>Ruan Sousa Diniz</i>  |            |
| <b>AS INTERFACES ENTRE LITERATURA E MIGRAÇÃO: NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO JUVENIL.....</b>   | <b>107</b> |
| <i>Sandra de Melo Silva</i>  |            |
| <b>TIPOGRAFIA CIENTÍFICA.....</b>  | <b>117</b> |
| <i>Sergio Augusto Medeiros</i>   |            |
| <b>SEMIÓTICA, LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS.....</b>  | <b>125</b> |
| <i>Darcília Simões</i>   |            |
| <i>Marcia Felipe</i>   |            |
| <b>SOB O OLHAR DA LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA: OS POVOS E COMUNIDADES INDÍGENAS E SEUS TERRITÓRIOS NOS DISCURSOS DE MÍDIAS DIGITAIS E NA CONSTITUIÇÃO DE 1988 .....</b> | <b>137</b> |
| <i>Wellington Rildo da Silva Marques</i>   |            |
| <b>SOBRE O ORGANIZADOR.....</b>  | <b>155</b> |
| <b>ÍNDICE REMISSIVO .....</b>  | <b>156</b> |

# O CONCEITO DE ESCRITA E A PRODUÇÃO DE TEXTO: CONVERGÊNCIAS OU DESAFIOS?

Vanessa Fabiola Silva de Faria<sup>1</sup>  
Ana Maria Macedo<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

A escrita afeta quem, de alguma forma, é tocado por ela, quem entra em contato com ela. De repente, ela se torna benção ou maldição. E nem sempre é fácil afirmar categoricamente sobre ela ser boa ou ruim, progresso ou não, pois toda tentativa de avaliá-la ou defini-la será sempre feita por quem já a aprendeu, já aprendeu COM ela e SOBRE ela. Nesse sentido, escolher um viés para análise da escrita talvez seja a parte mais complicada para discuti-la. Discutir POR ESCRITO. Como criticar algo que estamos usando para divulgar o que desejamos divulgar? Negar suas vantagens? Se escrita pode se tornar um labirinto para quem já está acostumado à atividade de escrever, tal labirinto torna-se ainda mais tenebroso para quem teve pouco acesso a ela, seja por pouca leitura, seja por poucas possibilidades de exercitar graficamente as habilidades linguísticas. Hoje, com as redes sociais, temos a falsa impressão de que aumentou/melhorou a relação das pessoas com a escrita, afinal, boa parte da população, em especial os mais jovens, está sempre conectada em alguma rede. É claro que a leitura dos pequenos textos das redes sociais não garante bom êxito na leitura/escrita dos jovens, como pode se observar nas escolhas léxico-gramaticais presentes nos textos escolares ou mesmo nos textos jornalísticos (Cf. Macedo, 2017).

É fato que nunca antes a humanidade esteve tão imersa no mundo da escrita, bem como nunca ela, a escrita, foi tão acessível a todos. Segundo Goody (1986), a escrita teve grande influência na política, na religião e na economia, possibilitando aos indivíduos se colocarem como sujeito e objeto do texto. Na política, ela teria contribuído, segundo o autor, para a democracia e para o estabelecimento de um sistema jurídico

---

<sup>1</sup> Doutorado em Estudos da Linguagem (UFRN). Professora (UNEMAT).  
CV: <http://lattes.cnpq.br/8648500791411998>

<sup>2</sup> Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP). Professora (UNEMAT).  
CV: <http://lattes.cnpq.br/1547889085593262>

nos países que a adotaram. Apesar de parecerem distantes, a associação entre escrita e democracia pode ser percebida quando pessoas do Brasil inteiro podem fazer o ENEM, independente da região (mais ou menos povoada, mais ou menos industrializada) ou do nível econômico de cada região. A democratização da escrita possibilitou no Brasil uma aparente igualdade de oportunidade no que concerne à busca pelo curso que poderá garantir um emprego futuro.

Mas essa democratização esconde um labirinto em que se encontram os alunos que devem fazer o ENEM todos os anos e escrever uma redação de cuja nota pode depender sua entrada no curso dos sonhos. Para eles, escrita pode ser uma maldição. Para uma boa nota, é necessário domínio de recursos que regulam a escrita, é necessária também boa argumentação e domínio da norma padrão. Alguns recursos são específicos da escrita, como o processo de referenciação, que em muito se diferencia dos processos de referenciação na fala. Isso exige ensino e exercício. O mesmo se pode dizer da norma padrão, diversa das demais normas.

A partir de algumas visões acerca da escrita, buscaremos contrapor com duas competências exigidas na redação do Enem: a competência I, que avalia o domínio da escrita formal e a competência IV, que se refere à textualização.

A partir dessas reflexões, percebe-se, por um lado, a necessidade de sanar algumas dificuldades de alunos de escolas públicas, cujos professores nem sempre trabalham com escrita/correção/reescrita e, por outro, faz-se necessário discutir com qual o conceito de escrita se está operacionalizando. Para tanto, discutiremos um pouco sobre a escrita, esse objeto tão discutido, tão usado e ainda tão pouco compreendido em relação às exigências do ENEM.

## **REVISITANDO ESTUDOS SOBRE A ESCRITA E SEU PAPEL NA ATUALIDADE**

Entre 1962 e 1963, autores como MacLuhan (1962), Lévi-Strauss (1962), Jack Goody e Ian Watt (1962) e Havelock (1963)<sup>3</sup> discutiram a

---

<sup>3</sup>No Brasil, essas obras foram publicadas na seguinte ordem: A galáxia de Gutemberg (Macluhan, 1972), O pensamento Selvagem (Lévi-Strauss, 1983), Prefácio a Platão (Havelock, 1997). O artigo de Goody e Watt não foi traduzido e publicado no país.

escrita considerando o papel que essa nova tecnologia desempenhou nas sociedades ou ainda como seu domínio afetou-as. Existem algumas atuais críticas a esses autores, descritos como teóricos da grande divisão. A maior crítica a eles diz respeito a apresentarem fala e escrita como mutuamente exclusivas e tratarem a escrita como o momento da passagem do pensamento concreto para o abstrato. Nesse sentido, a escrita levaria o ser humano para um estágio superior. Tal posição não foi bem vista por linguistas que relativizaram as diferenças, como Crystal (1995), por exemplo. Mesmo com restrições, o autor apresenta alguns pontos em que fala e escrita podem se distanciar. Já Koch (1997, p. 62) e Mackay (2000, p. 14), contudo, apresentam as dicotomias para invalidá-las a seguir, pois as autoras tratam a escrita como um *continuum* tipológico.

Quadro 1 – Dicotomias estritas, por Koch (1997) e Mackay 2000)

| <b>Fala</b>   | <b>Escrita</b>   |
|---|--|
| contextualizada                                       | descontextualizada   |
| Redundante  | Condensada   |
| Não-planejada   | Planejada  |
| Predominância do “modus pragmático”                   | Predominância do “modus sintático”                           |
| Fragmentada   | Não-fragmentada  |
| Pouco elaborada                                       | Elaborada  |
| Incompleta  | Completa   |
| Pouca densidade informacional                         | Densidade informacional                                      |
| Predominância de frases curtas simples ou coordenadas | Predominância de frases complexas com subordinação abundante |
| Pouca frequência de passivas                          | Emprego frequente de passivas                                |
| Poucas nominalizações                                 | Abundância de nominalizações                                 |
| Menor densidade lexical                               | Maior densidade lexical                                      |
| (grifos nossos)                                       |  |

Fonte: Koch (1997, p. 62) e Mackay (2000, p. 14).

Guardados os devidos cuidados, consideramos que a discussão deles – os autores das ciências sociais – é de outra ordem diferente da discussão dos linguistas, pois discutem a escrita como uma tecnologia capaz de guardar, armazenar informações. Esses autores foram trazidos para lembrar um aspecto às vezes esquecido sobre a escrita: ela é uma tecnologia, recente, inclusive, se considerarmos o surgimento do homem no planeta. Como tecnologia, exige conhecimento para uso, conhecimento que pode ser adquirido tanto em forma de busca solitária (processo que pode ser mais longo e frustrante) quanto num processo de mentoria (que pode ser mais rápido).

Outro aspecto que pode ser observado é que apenas a partir das discussões dos autores anteriormente citados, a escrita passou a ser tratada como uma dicotomia em relação à fala e ambas foram caracterizadas em seus aspectos linguísticos e de conteúdo. Ong (1987[1982], p. 50-1), por exemplo, atribui à oralidade emoção e/ou manifestação de paixão. Assim, a escrita seria associada à racionalidade, à razão. Em relação às formulações linguísticas, também houve dissociação entre fala e escrita. Havelock (1986, 1996a[1963]) e Ong (1987[1982], p. 43-62) também se preocuparam em contrastar a expressão falada das expressões próprias da cultura escrita e assim defenderam que, no plano sintático, a subordinação estaria relacionada à cultura escrita, enquanto a coordenação estaria ligada à oralidade. Assim, a descrição da escrita parte da forma, relacionada à elaboração (que apresentaria maior complexidade) e ao conteúdo, assuntos considerados mais sérios e racionais.

As críticas feitas acerca dessa visão vieram de linguistas que defenderam não haver diferença significativa entre fala e escrita que justificasse tratá-las como uma dicotomia. Mas, no Brasil, as discussões sobre a escrita se acentuaram após cobrança de produção de texto por parte dos estudantes que intentavam ingressar na universidade.

“No Brasil, as pesquisas sobre escrita têm sua gênese a partir do Decreto nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, que instituiu a prova de redação em língua portuguesa para o ingresso no ensino superior.” Desde então, a escrita tem merecido destaque nas pesquisas que ora tentam descrever suas características enquanto meio de interação diferente da fala, ora apresentar e/ou descrever problemas presentes em textos dos vestibulandos ou de alunos de diferentes níveis. De qualquer modo, de

lá para cá pouca mudança tem sido percebida em resultados de pesquisas sobre escrita e nota-se que ainda hoje as redações carecem da qualidade que deveria configurar o texto de quem já estudou ao menos 11 anos.

A primeira pesquisa sobre a redação do vestibular foi de Maria Teresa Fraga Rocco, cuja tese foi publicada como livro em 1981. O título da obra foi e ainda continua sendo emblemático: **Crise na linguagem: redação do vestibular**. Não descuramos do inconveniente de considerar a dificuldade em se expressar por escrito como uma crise da linguagem, mas entendemos que, como todo assunto novo, este carecia ainda de novos olhares e novas terminologias. Dois anos depois, 1983, Alcir Pécora publicou o livro **Problemas de redação**, que, como o primeiro, analisava e categorizava alguns problemas em textos de vestibulandos, só que, enquanto o primeiro tinha como *corpus* apenas textos de vestibulandos, o segundo era composto por textos de vestibulandos e universitários do primeiro e segundo semestres.

Do ponto de vista cronológico, há muito pouco tempo de exigência de redação em vestibular – 47 anos agora em 2024. Nesse tempo, muitas dissertações, artigos e teses foram escritos como resultado de pesquisas sobre a redação no vestibular. Quando se procura por *redação no vestibular* no banco de dados da Capes, aparece como resultado 526.092 dissertações e 173.983 teses. Os dados envolvem 18 grandes áreas de conhecimento. Certamente o número de artigos extrapola esses dados, mas não buscamos verificar.

Apesar de muito já ter sido dito, descrito e analisado, os problemas persistem, como parece indicar o pequeno número de redações nota 1000 nos últimos anos de ENEM. Em 2018 foram 55 redações nota mil entre 4 milhões de participantes. Em 2019, foram 85 candidatos que tiraram nota mil num contingente de 3,9 milhões de participantes e apenas 28 em 2020, com 2.680.697 de participantes. É claro, desse modo, a dificuldade de os estudantes brasileiros expressarem-se por escrito, e os problemas podem estar relacionados de uma forma mais ou menos notável a qualquer um dos 5 parâmetros de correção da prova. Vamos, contudo, ater-nos à competência I, ou seja, a que avalia o domínio dos participantes na modalidade da escrita formal da língua portuguesa e à IV, relacionada ao domínio dos recursos léxico-gramaticais que promove textualidade.

O primeiro parâmetro diz respeito ao domínio da norma padrão da língua portuguesa. Nesse ponto, cabe lembrar que, já há alguns anos, faz-se presente nos meios acadêmicos (repercutindo nas escolas por meio de cursos de formação, livros ou mesmo documentos oficiais) a ideia de que o ensino de gramática é um problema a ser evitado. Autores como Geraldini (1997, 2004), Possenti (1996), Batista (1997) e Perini (2003), por exemplo, apontam o ensino fundado na metalinguagem como o responsável pelos problemas presentes nos textos de alunos em geral. Houve a partir de 1980, até certo ponto, um abandono de observações textuais e descrições dos aspectos gramaticais que constituem a norma padrão da língua, cujo domínio é exigido no primeiro parâmetro. Até bem recentemente podia-se ouvir em algumas escolas o mote “ninguém precisa de gramática para escrever”. Apenas mais recentemente, com a BNCC, aspectos gramaticais foram trazidos de volta aos livros didáticos.

Há que se considerar ainda outro ponto no que diz respeito à norma padrão. Com a preocupação dos pesquisadores centrada em aspectos textual-discursivos, nem sempre é apresentado aos alunos o que configura hoje a norma padrão da língua portuguesa. Dada a diferença entre gramáticas de cunho mais linguístico como a Gramática de Uso (NEVES, 2000), Gramática Revelada em Textos (NEVES, 2018) ou a Gramática do Português Brasileiro (CASTILHO, 2016) e gramáticas mais tradicionais como Nova Gramática do Português Contemporâneo (CUNHA e CINTRA, 2007) ou Moderna Gramática Portuguesa (BECHARA, 2009), o aluno pode sentir dificuldade em atinar com o que se espera dele nessa competência. Nesse parâmetro, o Inep entende como norma padrão o domínio das estruturas sintáticas da língua portuguesa e norma padrão. Nesse ponto, há uma retomada das primeiras discussões sobre a escrita: complexidade sintática e predomínio de subordinação. Quanto à norma padrão, caberia interrogar: o verbo *assistir* no sentido de *ver* deve ser realmente usado como transitivo indireto, acompanhado de preposição *a no texto do candidato*? Ou atualmente já pode ser usado como transitivo direto, tendo em vista a maior frequência no uso? Isso configura um desvio na estrutura sintática ou na norma padrão? O que configura uma estrutura sintática excelente: o uso de muitos recursos como adjuntos e complementos (complexidade sintática)? Muitas estru-

turas subordinadas? Tais dúvidas podem ocorrer também aos professores corretores, apesar do treinamento que recebem. Nesse sentido, corre-se o risco de, mesmo involuntariamente, tratar a escrita como oposta à fala, com características apresentadas por Koch (1997) e Mackay (2000), o que é corroborado pela observação de que se deve evitar marcas da oralidade. Como não há no Brasil, conforme demonstrado por Macedo (2017), nenhuma definição do que seja a tal marca da oralidade, cada autor a descreve a partir de suas próprias crenças. Isso se mostra mais uma dificuldade para os alunos que já foram submetidos a um currículo extenso e com pouco foco na leitura e na escrita.

O parâmetro 4, assim como o primeiro, refere-se a aspectos linguísticos, mas aqui se trata do conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação. Esse parâmetro diz respeito ao domínio dos elementos léxico-gramaticais que contribuem para o estabelecimento da coesão, um dos fatores da coerência, ou seja, a parte visível dela.

O parâmetro IV – usar os diferentes recursos gramaticais ou lexicais para estabelecimento da coerência – exige tanto conhecimento linguístico ou mais do que no parâmetro I, pois a coesão referencial, por exemplo, envolve o domínio de um rico universo vocabular para encontrar sinônimos, hipônimos e hiperônimos e, caso o domínio lexical seja insuficiente, as retomadas serão com repetição pura e simples, tornando o texto enfadonho e lexicalmente pobre. O aluno/candidato deve, ainda, saber que alguns elementos da língua como *ele*, por exemplo, têm função de estabelecer referência, não sendo semanticamente interpretado em seu próprio sentido, mas em alguma coisa necessária à sua interpretação (FAVERO, 2006). Qualquer item referencial, sem um referente explícito é vazio, impossibilitando a interpretação, o que exige atenção, pois é comum o candidato usar um substantivo na superfície do texto e, ao tentar retomar, usar um pronome que se refere a outro termo mental, como, por exemplo: “O número de *família* em situação de rua aumentou após a pandemia e nem sempre *eles* recebem a atenção necessária”, em que o pronome *eles* ficou sem referente explícito.

Além dos recursos referenciais (substituição e reiteração), há a coesão recorrencial, que permite articular uma informação nova a uma velha. Dentre as estruturas possíveis, destacam-se o paralelismo e as



paráfrases. O paralelismo sintático costuma ser um problema para os alunos que desconhecem a forma de repetir uma estrutura sintática com palavras diferentes.

Faz ainda parte dos mecanismos de coesão, a coesão sequencial, que está, em parte, ligada à progressão do texto. Fazem parte desse mecanismo de coesão as flexões de tempo, de modos verbais bem como as conjunções. Como se pode perceber, são muitas as exigências sobre diferentes aspectos gramaticais, alguns dos quais presentes apenas em textos escritos, o que pode apontar para a divisão entre fala e escrita, tão criticada por linguistas.

Como se pode observar, existem dois parâmetros que se ligam diretamente a recursos linguísticos, adquiridos não apenas com leitura, mas com exercícios, correção, revisão e reescritura. Tudo isso acaba por envolver não apenas o conteúdo ensinado nas escolas, mas também nas universidades, afinal é delas que saem os professores que corrigirão os textos dos alunos.

Vemos, por fim, que a discussão sobre escrita pode-se dar a partir de diferentes pontos de vista e, a considerar o parâmetro I do ENEM, nos meios educacionais ainda há um fosso entre fala e escrita tal qual discutida por teóricos das ciências sociais, ao exigir na escrita escolhas léxico-gramaticais diferentes das escolhas presentes na fala.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da metade do século XX para cá, a escrita foi vista e tratada de diferentes maneiras por diferentes estudiosos, desde aqueles que a discutiram do ponto de vista da grande divisão, ou seja, a defesa de que a escrita alteraria a capacidade cognitiva dos seres humanos, passando pelos que a trataram como tipologicamente opostas, chegando aos que apresentaram um *continuum* tipológico que vai do menos ao mais escrito, ou ainda do mais falado ao mais escrito. Ao desfazer a separação rígida entre o que é fala e o que é escrita, pode-se discutir o entrelaçamento do falado no escrito presente nas redes sociais, no momento histórico em que mais pessoas se envolvem com a escrita, por um lado e, por outro, mais professores reclamam do nível de reescrita dos alunos.

Esse envolvimento constante com a escrita por parte da população em geral e dos alunos em particular leva professores a se questionarem se toda essa exposição com a escrita tem contribuído de alguma forma para o domínio dos recursos que regulam a escrita ou se tornou-se um problema. A considerar o baixo número de redações nota mil no Enem, a resposta é não e isso, por si só, justifica a discussão sobre a relação entre conceitos de escrita e os parâmetros de correção.

Ao longo da vida estudantil, o aluno entra em contato com muitas pessoas envolvidas na tarefa de fazê-lo redescobrir a escrita, olhá-la não mais como quem tenta desesperadamente encontrar as letras certas para palavras exatas ou do tirano que apenas busca erros, sem preocupação com uma catalogação de problemas de diferentes níveis: do fonológico ao discursivo. Tal catalogação como a presente nos parâmetros do Enem, por um lado facilita a vida do corretor, ao possibilitar-lhe saber o que é ou não aceito, e do aluno no sentido de esclarecer-lhe os pontos falhos. Por outro, os parâmetros trazem questões não totalmente resolvidas no âmbito acadêmico como, por exemplo, o que é norma culta e outras nem sempre devidamente trabalhadas como os fatores de textualidade. Assim, enquanto espaço de interlocução, a aula de redação pode contribuir para sanar aspectos específicos e erros pessoais dos alunos participantes.

Por fim, reiteramos que as reflexões desenvolvidas neste capítulo evidenciam a relevância da discussão sobre escrita – seja nas ciências sociais, seja na linguística – e sobre os parâmetros de correção do ENEM, que, por não serem consonantes, pode resultar em dificuldades. Outro aspecto de deveria ser levado em conta diz respeito a relação entre escrita e sociedade, bem como a importância do papel dos estudantes nesse processo, tanto para a sua formação pessoal e profissional quanto para a produção e aplicação de conhecimento.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, Antonio A. Gomes. *Aula de português*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. Nova Fronteira. 2009.

CRYSTAL, David. Speaking of Writing and Writing of Speaking. *Longman Language Review*, v. 1, p. 5-8, 1995. Disponível em: <[http://www.davidcrystal.com/DC\\_articles/Linguistics22.pdf](http://www.davidcrystal.com/DC_articles/Linguistics22.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2016.

- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Gramática do português falado*. 4. ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2002. v. 1.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.
- FÁVERO, L. L. Coesão e Coerência Textuais. 11ª ed. Série Princípios. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- GERALDI, Wanderley. *Portos de passagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, Wanderley (org). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- GOODY, Jack. *A lógica da escrita e a organização da sociedade*. Lisboa: Edições 70, 1986. (Coleção Perspectiva do Homem).
- HAVELOCK, Eric A. *The Alphabetic Mind: A Gift of Greece to the Modern World*. In: Oral Tradicion, 1986. p. 134-150. Disponível em: <[http://journal.oraltradition.org/files/articles/1i/6\\_havelock.pdf](http://journal.oraltradition.org/files/articles/1i/6_havelock.pdf)>. Acesso em: 25 ago. 2015.
- \_\_\_\_\_. *Prefácio a Platão*. Campinas: Papyrus, 1996a.
- KOCH, Ingedore G. V. *O texto e a construção do sentido*. São Paulo: Contexto, 1997. (Coleção Caminhos da Linguística)
- MACEDO, A. M. A heterogeneidade sociodiscursiva da escrita em textos jornalísticos brasileiros e portugueses do século XXI. Tese. Unesp- Araraquara, 2017.
- MACLUHAN, Marshall. *A galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico*. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.
- MACKAY, Ana P. M. G. *Atividade verbal: processo de diferença e integração entre fala e escrita*. São Paulo: Plexus, 2000.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática do português revelada em textos*. São Paulo- SP: Editora UNESP, 2018.
- ONG, Walter J. *Oralidade y escritura: tecnologia de La palabra*. México: FCE, 1987.
- PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989.
- PERINI, Mário A. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 2003.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Crise na linguagem: a redação no vestibular*. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

# TEATRO MUSICAL NO INTERIOR DO INTERIOR BRASILEIRO: REPRESENTATIVIDADE EM MONTAGEM ADAPTADA A UM CONTEXTO FRONTEIRIÇO

Marcos Machado Chaves<sup>1</sup>

Lorena Maria de Jesus Flumignan<sup>2</sup>

Isabela Teles Pereira<sup>3</sup>

Ariane Guerra Barros<sup>4</sup>

## INTRODUÇÃO: DIFICULDADES QUE ATRAVESSAM LUGARIDADES

O presente texto aborda uma montagem teatral oriunda de uma disciplina do curso de Artes Cênicas da Universidade Federal da Grande Dourados, que estreou no ano de 2023, conectada aos projetos de pesquisa e extensão em Teatro Musical da universidade douradense. Partimos de questões: quais são os desafios, no Brasil, em produzir artes cênicas fora dos *grandes eixos*? O que seriam – ou em quais locais estariam – os *grandes eixos* ou *centros culturais*? O que nós imaginamos quando suscitamos essas expressões? E se pensarmos em Teatro Musical feito no Brasil, quais imaginários são atualizados? Em quais cidades brasileiras – ou lugares – pensamos quando falamos em Teatro Musical? O que é produzir teatro no interior?

O Grupo de Pesquisa Vocalidade & Cena (CNPq), com pessoas pesquisadoras da Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), perpassou as questões acima ao abordar, em seu projeto *Bate-Papo Café Sonoro*<sup>5</sup> – com vídeo disponibilizado online<sup>6</sup>, o tema: *Do meme “artista brasileiro” a realidades de se fazer arte no interior* (2021).

<sup>1</sup> Doutor em Teatro (UDESC). Professor (UFGD). CV: <http://lattes.cnpq.br/3979750863757284>

<sup>2</sup> Bacharelada em Artes Cênicas (UFGD). CV: <http://lattes.cnpq.br/1606831245574859>

<sup>3</sup> Licencianda em Artes Cênicas (UFGD). CV: <http://lattes.cnpq.br/6225401627340842>

<sup>4</sup> Doutora em Artes Cênicas (UFBA). Professora (UFGD). CV: <http://lattes.cnpq.br/3548592549465571>

<sup>5</sup> Projeto criado em contexto de pandemia, no ano de 2020, para manter interlocuções de pesquisa de forma online e em contato com a comunidade.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/live/6tjkbLoKAKc?feature=share>

O convidado para discutir a temática fora o artista Junior Souza, que faz parte da sul-mato-grossense Cia. Última Hora, na mediação do professor Marcos Chaves (UFGD) e participação do pesquisador Tiago Mundim (UnB) e da docente Ariane Guerra (UFGD); e o assunto partiu de uma imagem amplamente compartilhada<sup>7</sup> nas redes sociais que, possivelmente de forma irônica, mostrou o mapa do Brasil, separado por estados, com destaque/grifo em São Paulo e Rio de Janeiro – mostrando que ali estariam os *artistas brasileiros* e em todo o restante do território brasileiro estariam os *artistas regionais*. Trazendo para os cursos de formação de atrizes e atores, quando estudamos Teatro Brasileiro estamos estudando produções majoritariamente de quais locais?

O *bate-papo* trouxe uma interessante conversação, a partir da provocação/sátira em imagem que coloca que os/as artistas brasileiros/as estariam nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, e o mediador trouxe alguns comentários do *meme* (de publicação em rede social) que concordavam e/ou criticavam a figura, trazendo novos elementos à discussão, como o comentário que escreveu que a situação seria pior, que “se passou do pedágio de Campinas/SP já seria regional” (2021, 38’54”), colocando que artista brasileiro estaria apenas nas regiões metropolitanas dos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro. Desvelando imaginários sociodiscursivos, o *meme* trata de um pensamento que existe em nosso país. Dialoga com a dificuldade das produções teatrais das cidades do interior de seus estados, que, em muitos casos, são vistas como *menores*. Sabemos que há diferenciada e/ou extensa movimentação cultural nos chamados *grandes centros*, pela quantidade de artistas envolvidos, público, demanda, produções, investimentos... Apenas precisamos problematizar a ideia de que pra ser uma pessoa *bem-sucedida* na área das Artes, especificamente nas Artes Cênicas, é preciso ir para o Rio ou para São Paulo, ou que as produções mais relevantes do teatro brasileiro estão neste eixo.

Para além do eixo Rio-São Paulo, podemos incluir também, em distinto grau e transportando para outras unidades da federação, as capitais. A *concentração cultural* estaria predominantemente nas capitais, e aqui trazemos como exemplos alguns prêmios estaduais que contem-

---

<sup>7</sup> Imagem disponível para visualização no vídeo mencionado ao tempo de 7’35”.

plam majoritariamente as capitais (como acontece em nosso estado)<sup>8</sup>. Dialogando com nosso lugar de enunciação, o estado de Mato Grosso do Sul – que por muitas pessoas é considerado como interior do Brasil, e estando em Dourados, no interior do MS, podemos inferir que nos encontramos no *interior do interior*. As dificuldades de se produzir teatro/arte, neste local, também conversam com as lugaridades em questão.

Para falar sobre lugaridade, voltamo-nos, primeiramente, ao conceito de lugar. O conceito de lugar tem diferentes entendimentos em diferentes áreas, e aprimora-se ao longo do tempo. Aristóteles, ao definir lugar indica que “o lugar seria o limite do corpo” (*Apud* STANISKI, KUNDLASTSCH, PIREHOWSKI, 2014, s/n). Ao inserir o lugar no corpo humano, ele assemelha-se ao geógrafo Yi-Fu Tuan (1983), que entende que o conceito de lugar só é possível através da atividade humana em um espaço. Para o geógrafo, *lugar* é um objeto, assim como corpo, e ambos estão entrelaçados: “O corpo é uma ‘coisa’ e está no espaço ou ocupa espaço” (1983, p. 39). E ainda: “O homem é a medida. Em sentido literal, o corpo humano é a medida de direção, localização e distância” (1983, p. 50). Se o corpo humano e sua relação com o espaço criam o conceito de lugar, e segundo Tuan (1983), lugar é uma perspectiva da experiência humana; que corpos, lugares e experiências estão vinculadas aos/às estudantes do interior do Mato Grosso do Sul?

Quais as experiências que um musical criado para/nesses corpos geram e como reverberam no lugar em que se encontram? Corpos e lugares fronteiriços, à margem, lugaridades distantes dos *centros culturais* do país, na escolha de atuar em um musical compreendido como *global*, em que as músicas são identificadas imediatamente, com ritmo hegemônico e preciso, com determinados *padrões* a serem seguidos, como transformá-los?

As lugaridades, corpos, experiências aqui apresentadas são distintas, saem do eixo central Rio-São Paulo e vão alocar-se na margem do Brasil, em sua fronteira com o Paraguai, em que não apenas as línguas se

---

<sup>8</sup> Vide premiações de projetos inscritos e aprovados pela Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul (FCMS) nos últimos anos, ou em exemplificações curiosas em editais passados da Fundação que levavam grupos artísticos a festivais em outras cidades do estado, mas o traslado partia da capital Campo Grande, ou seja, se você é de um grupo do município de Ponta Porã e foi contemplado a participar do Festival de Inverno de Bonito, por exemplo, só ganha o traslado a partir da capital – que é, neste caso, mais longe do que o destino final.

misturam, mas também as formas, ritmos, coreografias, compreensões de mundo; reconfigurando um rei leão para além de seus territórios e “tudo que o sol toca”, mergulhando nas sombras, nos cantos e nos horizontes de cada estudante e participante da montagem.

## UM CLÁSSICO DO TEATRO MUSICAL TRANSPOSTO PARA A FRONTEIRA

*O Rei Leão* é uma obra artística amplamente difundida, longa-metragem de animação lançado nos cinemas em 1994 com produção *Walt Disney Pictures*, dirigido por Roger Allers e Rob Minkoff, com roteiro de Linda Woolverton, Irene Mecchi e Jonathan Roberts. Marcou gerações por sua dramaturgia e pelas músicas de Elton John e Tim Rice. Em 1997 foi produzido como Teatro Musical na Broadway, e desde então vem lançando e atualizando produções marcantes neste gênero/estilo cênico. Quando em 2022 a 13<sup>a</sup> Turma de Artes Cênicas da UFGD decide experimentar essa obra em seu *projeto*<sup>9</sup> de montagem teatral, inicia diálogos múltiplos que atravessam a seguinte questão: como adaptar *O Rei Leão* para suas realidades e possibilidades?

O grupo partiu de seu lugar de enunciação: um curso de formação de atrizes e atores do interior do Mato Grosso do Sul, em região próxima à fronteira com o Paraguai. Nascia a ideia de *O Rei Leão br-py*<sup>10</sup>:

A 13<sup>a</sup> Turma de Artes Cênicas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) encena “O Rei Leão br-py”, a primeira montagem de Teatro Musical no Projeto. Na adaptação do clássico da Disney, a reconfiguração a um teatro performativo: personagens humanizadas próximas a nosso contexto de fronteira [...] Mufasa é o líder de uma comunidade periférica da fronteira, com sua companheira Sarabi geram Simba, que nasce destinado a novas aventuras e a um legado. (CATARSE, 2023).

Com a transposição da obra para acontecer com personagens humanizadas “em algum lugar entre o Brasil e o Paraguai” (Idem), as

<sup>9</sup> O “Projeto” [como é chamado no curso de graduação douradense] se configura como uma importante ferramenta metodológica para o ensino das Artes Cênicas na UFGD. As/os alunas/os têm a oportunidade de experimentar diversos campos de atuação profissional da cena. (CATARSE, 2023).

<sup>10</sup> Direção do professor Marcos Machado Chaves, assistência de direção de Ariane Guerra (Corpo), Beto Mônaco e José Parente (Atuação) e Rodrigo Bento (Visualidade).

inspirações baseadas neste contexto transbordaram para as adaptações que aconteceram em todos os elementos cênicos e nas atuações. Como exemplificação, as músicas partiram de suas versões originais, sejam do filme de 1994 ou do *live action* de 2019, o grupo adquiriu projetos abertos e regravados de cada música, para ter acesso às linhas dos instrumentos em estação de trabalho de áudio individual (DAW) – para mesclar com interferências gravadas e ao vivo. Entre novas batidas, contrabaixos e cantos, as performances compreenderam interpretações amplificadas; o *reggaeton*, gênero musical muito presente no Paraguai e na região de fronteira, esteve fortemente representado.

Onde estaria a representatividade na montagem de *O Rei Leão* adaptada a um contexto fronteiriço? Podemos separar em três eixos de ação que dialogam com o tema representação e representatividade: 1) a transposição às personagens humanizadas em comunidade periférica de fronteira, em contato com a realidade do lugar onde a nova montagem foi elaborada; 2) a escolha de uma *estética irregular* para a composição dos elementos cênicos, assumindo interferências e criações de acordo com as possibilidades técnicas disponíveis; 3) a valorização das personalidades para a execução das músicas e dos cantos, diluindo padrões rígidos conectados a um imaginário tradicional de Teatro Musical.

Ao observar o primeiro eixo, a escolha das personagens humanizadas em contexto fronteiriço potencializou *O Rei Leão br-py*, pois as influências latinas e locais ingressaram em nossos ensaios. Historicamente, a cidade de Dourados era distrito de Ponta Porã, que faz fronteira com a cidade paraguaia de Pedro Juan Caballero, e se emancipou em 1935, logo pensar na adaptação do clássico da Disney para se passar por aqui foi um diferencial a todas as pessoas da equipe criativa da montagem douradense. Experimentamos nos exercícios o contexto do tráfico ilícito de drogas que entra no país, o que causa tensões em algumas regiões da fronteira, e inserimos Mufasa como líder de uma comunidade que sobrevivia do comércio ilegal. Embora tal escolha tenha ficado como *pano de fundo* na peça, pois não alteramos a dramaturgia a ponto de enfatizar essa temática, o mote sublinhou a adaptação.

Na sequência das opções poéticas, a *estética irregular* como propulsora dos elementos cênicos resultou em abertura no diálogo com nossas possibilidades, sobretudo no trabalho com a visualidade do espetáculo.



Chamamos de estética irregular a não necessidade de fidedignidade ao roteiro original ou aos materiais que compunham cenário, figurino e até as escolhas sonoras/musicais. A comunidade periférica ficcional, em diálogo com nosso contexto real, recebeu influências diversas, o cemitério de elefantes – da dramaturgia base – tornou-se um ferro-velho, os rugidos de Simba e Mufasa na cena com as hienas viraram sons de revólveres, utilizamos plataformas desmontáveis para trabalhar irregularidades em planos num universo que mesclava interpretação realista nas cenas com ambiente de fantasia nas músicas, e toda a montagem com a cenotécnica exposta.

Por fim, a valorização das personalidades para a execução das músicas e dos cantos, diluindo padrões rígidos conectados a um imaginário tradicional de Teatro Musical. A montagem se deu com alunos/alunas do segundo ano de um curso de formação de artistas da cena, com distintas trajetórias e preparações artísticas, mesclando pessoas com experiências teatrais prévias com estudantes que nunca haviam apresentado a um público, assim como, pensando no gênero/estilo escolhido, distintos níveis de percepção e conhecimento musical. Para muitos/muitas desses/dessas discentes, o único contato formal com educação musical havia se dado nos semestres anteriores à montagem, com o docente que dirigiu *O Rei Leão br-py* na disciplina de *Música e Cena*. O que nos forma lida com representatividade, então mergulhamos nas possibilidades existentes calcados nas pontuações de Jean-Jacques Lemêtre trazidas por Chaves:

Todos/as os/as artistas possuem capacidade de trabalhar e aprimorar suas possibilidades vocais. Salvo exceções [que lidam com deficiências/limitações físicas e/ou intelectuais], todas as pessoas que quiserem cantar possuem capacidade de aprender. Da mesma forma acontece com o desejo de tocar um instrumento musical. Esse ideal é presente para Lemêtre. No curso presencial em Porto Alegre, uma de suas primeiras falas apontava essa questão. Defendeu o artista: Aos que dizem que não possuem ritmo, não possuem um coração batendo? Aos que dizem não saber cantar, não costumam falar? (CHAVES, 2020, p. 144).

A fala, conclui o pensamento, também é canto. Todas as pessoas possuem conhecimentos musicais oriundos de suas trajetórias de vida,

suas escutas, vivências, escolhas. Ao observar que ninguém *parte do zero* para interagir musicalmente, o elenco percebeu que poderia descobrir muitas formas de dialogar com o Teatro Musical, e que esse gênero/estilo poderia se adaptar às possibilidades e desejos individuais. O primeiro passo foi tentar desconstruir algumas barreiras com o cantar.

## UM ELENCO SALVO PELA EDUCAÇÃO MUSICAL INFORMAL

Quando falamos a respeito da educação musical no Brasil, surgem muitas questões. Quem tem acesso a aulas de música nas escolas? Fora do âmbito escolar, há acesso a aulas de música possíveis de serem frequentadas de forma gratuita pela comunidade? Quem são as pessoas que possuem as oportunidades e o acesso de frequentar essas aulas? A educação musical deveria ser obrigatória?

A implementação e a eficácia plena da lei n. 11.769/08, a partir do ano de 2012, trazem consigo o simbolismo de uma reconquista da volta formal da educação musical para a educação básica na escola regular brasileira, e a dimensão que se abre por esse ato oficial é a do substancial crescimento quantitativo e qualitativo da música no ambiente escolar. (FUCCI-AMATO, 2012, p. 11).

Todavia, não é difícil perceber que a educação musical formal, ainda hoje (e com as recentes atualizações no ensino básico), não está presente em muitas escolas de nosso país, impossibilitando alguns contatos pedagógicos, experiências e aprendizados musicais aos alunos e às alunas; mas, nesses casos, ao mesmo tempo que a música acaba não sendo uma matéria/disciplina ofertada nos planos de ensino, não quer dizer que não exista desenvolvimento musical aos/às estudantes. Mesmo que não seja uma *matéria obrigatória*, ela é presente em nossas vidas, e, por tal, está inserida no cotidiano escolar e extraescolar em diversas aplicações.

Crianças e jovens talvez aprendam música, hoje, mais em seus ambientes extraescolares do que na escola propriamente dita, pois não há dúvidas de que é possível aprender e ensinar música sem os procedimentos tradicionais a que provavelmente todos nós fomos submetidos. (SOUZA, 2000 *apud*. WILLE, 2003, p. 3).

Dialogamos com a pesquisa da docente Regiana Blank Wille para estudar, na música, as distinções entre a educação formal, não formal e informal. Partimos da pontuação de que não existe, necessariamente (em comparativo), superioridade ou inferioridade em nenhum desses formatos, apenas questionamos: quais acessos e oportunidades temos? Para observações iniciais, a educação musical formal é aquela que acontece dentro das escolas e tem pedagogias próprias. Como exemplo da educação não formal podemos citar as escolas particulares de música, que ofertam conteúdos específicos como leitura de partituras, canto, instrumentos diversos, em metodologias distintas de acordo com a escola ou o/a professor/a; trata-se de uma alternativa que, geralmente, não é acessível para todas as pessoas – seja pelo investimento financeiro ou falta de vagas/cursos em diferentes lugares.

E o que seria a educação/ensino informal? É o conhecimento apreendido no cotidiano das pessoas, no dia-a-dia dos afazeres domésticos, na rotina do trabalho, na roda de samba que faz parte do lazer do fim de semana, na batalha de *rap* frequentada aos domingos pelos/pelas adolescentes. O conhecimento musical informal faz parte da rotina das pessoas, é presente diariamente e lida com nossas escutas. Dentro da perspectiva e do conceito de um ensino informal, acreditamos ser de suma importância destacar que:

A educação musical contemporânea demanda a construção de novas práticas que dêem conta da diversidade de experiências musicais que as pessoas estão vivenciando na sociedade atual. Assim, transitar entre o escolar e o extraescolar, o “formal” e o “informal”, o cotidiano e o institucional, torna-se um exercício de ruptura com modelos arraigados que teimam em manter separadas esferas que na experiência vivida dialogam. (ARROYO, 2000 *apud*. WILLE, 2003, p. 9).

Sem excluir a importância da educação musical formal, o que defendemos acesso plural, podemos ressaltar que o ensino informal, no campo da música, acaba sendo democrático e abrangente. Uma válvula de escape que nos possibilita muitos diálogos musicais – muitas vezes sem percebermos. Você teve educação musical em sua escola? Caso a resposta seja negativa, como sabe diferenciar o samba do rock? Como aprendeu a cantar sua música favorita? Há beleza e potência (e inclusive formalidade) na informalidade.

Assim aconteceu em *O Rei Leão br-py*, que estreou no mês de maio de 2023, um elenco salvo pelo conhecimento informal em música. Foi um espetáculo de Teatro Musical onde grande parte do elenco não tinha uma bagagem musical formal anterior, esse fator de início gerou questionamentos nos próprios atores e atrizes – essas perguntas geralmente são associadas a padrões impostos socialmente: Será que sou boa/bom o suficiente? Será que tenho ritmo? Será que tenho afinação? Os questionamentos são acompanhados de pensamentos que acreditavam nunca terem contato com a música, e foi nesse momento que entrou a questão relacionada com a informalidade na música – todo o elenco descobriu suas próprias vivências, e, somado aos poucos atores e atrizes que também possuíam contato musical formal ou não formal, diálogos coletivos foram criados em novos aprendizados.

## ADAPTAÇÕES ÀS PESSOALIDADES: CANTAR COM O CORPO TODO

Quando se pensa em Teatro Musical, não obstante suscitamos a imagem de espetáculos grandiosos provenientes da Broadway e/ou West End como um dos primeiros acessos que surgem em nossas mentes. Estruturas majestosas, montagens robustas. Observamos que tal imaginário não precisa ser, necessariamente, constituído desta forma: calcada na imponência espetacular para se fazer um musical no Brasil. Existem muitos tipos de teatros musicais em nosso país, diversas influências e referências. Todavia, independentemente do *tamanho* da obra requerida, há a necessidade de atentar ao investimento em questões estruturais e/ou técnicas, e, por tal, acreditamos que esse gênero/estilo encontra diversos tipos de *atracamentos* para maiores (e plurais) reverberações no Brasil, principalmente no interior do país, em locais distantes dos destacados centros culturais, com, muitas vezes, escassas possibilidades. Além de carecer atenção ao investimento financeiro, há de se notar distinto cuidado em uma equipe que possa contribuir no desenvolvimento da montagem potencializando o ato de cantar e dançar em cena: capacitação.

Ainda no campo das dificuldades passíveis de serem encontradas em projetos de Teatro Musical em cidades do interior brasileiro, sublinhamos questões socioculturais. Discursos impregnados em nossas

sociedades que não contribuem com diversidades e multiplicidades. A imagem de um/uma *artista perfeito*, que atue, cante, dance, e dê conta de todas as camadas existentes neste gênero/estilo teatral, é um problema que dialoga com a ideia de que é necessário ter o *dom* para tal. Os padrões estéticos que circundam o Teatro Musical trazem o estereótipo de que os/as artistas tenham extrema precisão acerca dos quesitos rítmicos presentes nas peças musicais, situação que, muitas vezes, não gera aberturas para as personalidades – no sentido de perceber que há muitas formas de se cantar, por exemplo. Ao valorizar as vivências de cada intérprete, podemos dialogar com pessoas que possuem alguma dificuldade musical ou em executar coreografias que possam aparecer durante os ensaios do espetáculo.

O *Rei Leão br-py*, montagem elaborada para alunas e alunos em curso superior de formação de artistas da cena, perpassa o entendimento de que todos/todas podem transitar neste gênero/estilo artístico; pessoas com distintos níveis de conhecimento e desenvolvimento teatral/corporal e musical crescendo juntas em seus desafios particulares. Adaptações múltiplas, desde o abraçar os atores e as atrizes que se encontravam em diferentes estágios, às adaptações dramatúrgicas, técnicas e estéticas que valorizaram contextos e particularidades da região onde a peça foi montada, passando por condições estruturais e financeiras.

Com a colaboração de todo o elenco na busca de aprimorar suas habilidades já adquiridas – ao longo de suas trajetórias de vida – e auxiliar os/as outros/as integrantes, cenas e coreografias foram construídas em diálogo com as particularidades de cada artista, pois, acreditamos, as facilidades e dificuldades de cada pessoa não deveriam ser entraves, e sim um ponto de partida para o crescimento artístico coletivo e individual. Técnicas de trabalho corporal/vocal foram adaptadas ao coletivo, ao ponto de serem internalizadas por seus corpos, e, com isso, notamos crescimentos particulares – que puderam ser acessados individualmente em treinamentos.

Este trabalho pessoal e íntimo não deve ser entendido, no entanto, ser entendido como uma investigação introspectiva. Não existe nada que seja íntimo e que não esteja em relação ao outro deixando que este outro (seja um companheiro de cena, de palco, um professor ou mesmo o público) afete ou seja afetado. (CARVALHO, 2014, p. 33).

No processo d'O *Rei Leão br-py* encontramos algumas situações de dificuldades, como foi o caso de uma das atrizes que tinha muitas *barreiras* ao executar uma frase rítmica cantada, em iniciar no tempo requerido do compasso. No seu processo de desenvolvimento, após muitos ensaios e exercícios, ela conseguiu encontrar – na coreografia – uma marcação corporal para auxiliar sua performance, na qual ela batia com os pés para anunciar sua chegada e para marcar o tempo como um metrônomo. A movimentação corporal proporcionou uma assimilação das figuras rítmicas, foi utilizada como suporte e como movimentação cênica para a continuação da música, o que ocasionou maior segurança para a atriz no ato de cantar.

Corpo é voz, voz é corpo, por mais que em cursos de formação de artistas da cena – em muitas oportunidades – insistamos em observá-los separadamente (como em componentes curriculares independentes). Quando o/a aluno/aluna vivencia desenvolvimentos corporais e vocais conjuntamente pode ter maior liberdade e confiança para se expressar, ser mais assertivo/a em sua comunicação com o público. Com isso, pode descobrir seus próprios caminhos para entendimentos que se distanciem de repetições de padrões hegemônicos com o canto, de estruturas que outrora reverberávamos, em nossa sociedade, sobre o que seria uma boa formação.

Quebrar padrões hegemônicos importa. Imaginar que a música erudita é base para o conhecimento musical, é questão que deveria ser ultrapassada ou atualizada levando em consideração manifestações diversas, valorizando expressões periféricas como o *funk* no Brasil em *pé de igualdade*. Apreciar ou praticar música, canto, atravessa nossas vivências pessoais e questões socioculturais. O que importa, em nosso ponto de vista/escuta, é que a prática artística propicie experiências. Leticia Carvalho a partir do pensamento de Glorinha Beutenmüller:

Mais importante do que a emissão precisa e clara de cada fonema, é a frase, o parágrafo, a estrofe com todas as suas camadas de intenções, que deve chegar ao outro. Assim como no canto, não adianta que cada nota esteja afinada se não conseguimos ter a sensação da frase musical, da frase poética e da canção como um todo. Como frisa Guberfain, o objetivo principal do ator é atuar e o

método em questão prepara o ator para ter verdade cênica e eficiência vocal, sem que uma se sobreponha à outra, ou seja, sem hierarquizações. (CARVALHO, 2014, p. 45).

Verdade cênica e eficiência vocal são conceitos difíceis de serem trabalhados na contemporaneidade, mas destacamos a não hierarquização. Teatro, música e dança, artes que saltam ao pensarmos no ator-cantor-bailarino ou na atriz-cantora-bailarina – como observa a pesquisa de Tiago Mundim (2018), podem estar conectados sem hierarquização no Teatro Musical. Nossos corpos e nossas vozes se conectam com nossas vivências, e seria imprudente, do prisma que observamos, desconsiderar todo o entorno que nos constitui.

Na música, na dança e no teatro, as adaptações surgem como uma possibilidade de abraçar a individualidade de cada artista, incentivando assim, o potencial corporal, vocal e artístico de cada um/a e do elenco como um coletivo. As adaptações feitas na montagem douradense foram descobertas e criadas durante os ensaios da peça, que buscavam ser inclusivos e desenvolver as potencialidades de cada artista para que suas barreiras fossem superadas ou trabalhadas ao máximo, para que não prejudicassem o desempenho dos/das atores/atrizes em cena ou que acarretassem algum medo ou insegurança.

## PONTOS DE CONCLUSÃO

Percebendo as potências e possibilidades de outras lugaridades fora de um possível (e questionável) *eixo central cultural*, o interior do Brasil pode apresentar desafios e descobertas para um Teatro Musical. Na fronteira entre Brasil e Paraguai, *O Rei Leão* da 13ª turma do curso de Artes Cênicas da Universidade Federal da Grande Dourados foi erguido, experienciado, atravessado e construído por corpos fronteiriços, representatividades diversas que ecoaram suas vozes em um *Hakuna Matata* ao ritmo reggaeton. Assim como na canção entoada por Elton John (1994), que abordava o *esquecimento de problemas*, estudantes do interior do MS foram convidados/as a esquecer de problemas que padrões hegemônicos pudessem colocar, abrindo-se ao conhecimento individual informal e coletivo desta montagem, trabalhando com as potencialidades do grupo.

Defendemos que todas as pessoas artistas que desejam trabalhar com o Teatro Musical o façam buscando atenuar preconceitos. É possível que um/uma ator/atriz que apresente alguma dificuldade em qualquer área do canto ou da dança, tenha a possibilidade de participar, pois com a prática, paciência e persistência decorrente dos ensaios, visto que cada um/a tem o seu tempo para assimilação e aprendizado, esse/essa artista pode se desenvolver e gerar uma evolução em relação a essas dificuldades. E, na arte, tudo está em constante transformação e mudança, logo, o espetáculo, as cenas, músicas, movimentações podem ser adaptadas para o/a ator/atriz com o objetivo de envolver o público.

Dessa forma, sucedeu-se a concepção de um espetáculo teatral musical que englobasse não apenas adaptações do roteiro para o contexto regional, financeiro e estrutural no/do lugar em que a peça foi realizada, mas também das próprias músicas e cenas de forma que, mesmo sendo diferente, não seguindo certos padrões que o Teatro Musical carrega em imaginários, pudesse reverberar as vozes, as intenções e empenho dos/das artistas envolvidos/as com o projeto e com o compromisso de torná-lo realidade – respeitando a situação e as vivências de cada pessoa, apresentou-se *O Rei Leão br-py*, destacando a cultura local através de ritmos, estética visual, gírias específicas, portunhol, e situações presentes entre o Brasil e o Paraguai: representatividade na montagem adaptada a um contexto fronteiriço.

## REFERÊNCIAS

CATARSE. **O Rei Leão br-py**, por Lorena Flumignan. Plataforma de crowdfunding, divulgação de projeto publicado em janeiro/2023. Disponível em: <https://www.catarse.me/oreileaobrpy>. Acesso em: 15 jul. 2023.

CARVALHO, Letícia. **Um canto que é escuta**: uma investigação da unidade corpo/voz no ator que canta. 2014. 177 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CHAVES, Marcos. **De trilhas sonoras teatrais a preparações musicais para artistas da cena**. Rio de Janeiro: Synergia, 2020.

FUCCI-AMATO, Rita. **Escola e educação musical**: (des)caminhos históricos e horizontes. Campinas/SP: Papyrus, 2012.



MUNDIM, Tiago Elias. **A utilização de tecnologias em processos de aprendizagem, treinamento e performance do ator-cantor-bailarino de Teatro Musical**. 2018. 358 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2018.

STANISKI, Adelita; KUNDLATSCH, Cesar Augusto; PIREHOWSKI, Dariane. O conceito de lugar e suas diferentes abordagens. **Revista Perspectiva Geográfica**, V. 9, n. 11. UNIOSTE, 2014.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983.

VOCALIDADE & CENA. **Bate-Papo Café Sonoro**. Do meme “artista brasileiro” a realidades de se fazer arte no “interior”, com Junior Souza e Marcos Chaves, participação de Ariane Guerra e Tiago Mundim. Ep. 24 – 4ª T. Vídeo/Live – YouTube (2021). Disponível em: <https://www.youtube.com/live/6tjkbLoKAKc?feature=share>. Acesso em: 15 jul. 2023.

WILLE, Regiana Blank. **As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes: três estudos de caso**. 2003. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

# RESGATES TEMPORAIS: RECONEXÃO COM PROCESSOS NATURAIS ATRAVÉS DA ARTE, PRÁTICAS ARTESANAIS E SUSTENTABILIDADE

Mariana Spuldaro Basualdo<sup>1</sup>  
Ana Cristina Borba da Cunha<sup>2</sup>  
Paula Cristina Visoná<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

Em um primeiro momento, observou-se que nos últimos anos, houve uma notável reconexão com diversas décadas de forma simultânea. Relançamentos de produtos de tempos remotos, coleções de moda ou até mesmo temáticas nostálgicas na indústria do entretenimento. Diante desse contexto, procurou-se compreender quais seriam as possíveis motivações para esses tais resgates temporais. Para Bauman (2017) e Boym (2017), a nostalgia no século XXI é uma condição moderna incurável e pode ser interpretada como um mecanismo de defesa em uma época de ritmos de vida acelerados e sublevações históricas. Em vista disso, nota-se que os inúmeros resgates temporais, conforme os autores, podem manifestar um *zeitgeist* insatisfeito e descontente, abrindo um campo de reflexões acerca de tempos sondados pela incerteza. (BAUMAN, 2017). Segundo Boym (2017), a palavra nostalgia deriva de dois termos oriundos do grego: *nostos* que significa “voltar a casa” e *algia* que remete a ideia de “anseio”. Poeticamente, a autora interpreta a nostalgia como o desejo pelo lar que deixou de existir – ou que jamais existiu. Apesar de suas origens gregas, a denominação distanciou-se da Grécia Antiga e manteve sua permanência ao longo da história. Durante o século XVI a Renascença efervescia na Europa, tal momento foi caracterizado por resgatar valores da Antiguidade Clássica.

Dentre inúmeras discussões acerca de tal temática, ressalta-se que a revalorização do passado marcava o esforço para a fuga da rigidez dos

<sup>1</sup> Bacharel em Moda (UNISINOS). CV: <https://lattes.cnpq.br/9510683621945100>

<sup>2</sup> Doutora em Química (UFRGS). Docente (UFCSPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/5043942325869323>

<sup>3</sup> Pós-doutorado em Comunicação e Design (PUCRS e UNIBO). Docente (UNISINOS). CV: <http://lattes.cnpq.br/8731111887013225>

tormentosos dogmas que permeavam o imaginário da Idade Média. Nesse sentido, constata-se, portanto, que o resgate histórico de “tempos passados” denota anseios de uma sociedade exposta à obscuridade do período Medieval (WOORTMANN, 1996). Posteriormente, em 1688, o conceito de nostalgia foi trazido para a medicina por Johannes Hofer. Ainda no século XVII, a nostalgia era interpretada como um padecimento curável digno de tratamento, uma doença passageira. Médicos suíços indicavam ópio, sanguessugas e até mesmo uma viagem aos Alpes Suíços para a cura dos males nostálgicos. Posteriormente, a doença — antes considerada passageira — tornou-se uma condição incurável. O início do século XX foi marcado por grande expectativa tecnológica, projetavam-se utopias futuristas. Ironicamente, ao seu final, desponta uma sociedade incansavelmente nostálgica que, na mesma lógica, estende-se ao século XXI (BOYM, 2017).

Em sentido comparativo, elenca-se o filme “Meia-Noite em Paris” do diretor de cinema Woody Allen, cujo enredo explora as dimensões da nostalgia. O protagonista Gil (interpretado por Owen Wilson), em uma viagem à Paris, perde-se entre suas reais dores com a vida e os idealizados anos de 1920. Em meio a um casamento conturbado e o sonho de dedicar-se à escrita, Gil visita a capital francesa junto de sua esposa. Após um jantar, na tentativa de encontrar seu hotel, Gil perde-se nas ruas parisienses e surpreendentemente depara-se com um *Peugeot 187 Landaulet* lotado de festeiros que o convidam para entrar no veículo. Sem entender, ele entra no carro e, metaforicamente, começa sua viagem no tempo. Ao estilo do realismo fantástico, o protagonista torna-se um recorrente turista na década de 20, oscilando sua viagem à Paris entre o passado e o presente. Gil passa a dividir seu tempo entre noites inesquecíveis na antiga Paris e dias junto ao seu casamento conturbado que aconteciam no presente. Durante suas viagens ao passado, encontra-se com figuras que tanto admira: Scott Fitzgerald, Gertrude Stein e Ernest Hemingway. Em uma de suas visitas à década de 20, o protagonista conhece Adriana, prontamente apaixonam-se e passam a discutir visões de vida. Conversando pelas ruas ao longo da noite, o novo casal é interrompido por uma carruagem que os convida para entrar. Dessa vez a viagem volta ainda mais no tempo, até o período considerado ideal por Adriana. Para a jovem, vivente dos anos 20, os

tempos áureos da humanidade eram a Belle Époque, opinião que causava extrema confusão em Gil, levando em consideração que, para ele, viver a segunda década do século XX era o momento ideal. Ao descerem da carruagem, rapidamente entram em um bar durante a Belle Époque. Adriana avista o pintor Toulouse-Lautrec sentado em uma mesa e, rapidamente, dirige-se ao seu ídolo que, logo em seguida, recebe os pintores Edgar Degas e Paul Gauguin. Em minutos, naquela mesa de bar, entra-se na discussão: quais são os anos áureos? Para Gil, vivente do século XXI, são os anos 20. Para Adriana, vivente dos anos 20, é a Belle Époque. Para os pintores, viventes da Belle Époque, é o Renascimento. A saudade do passado desconhecido é sintoma daqueles que se mostram descontentes com seu presente, Woody Allen foi perspicaz ao representar tal fenômeno, captando o sentimento de nostalgia ligado à insatisfação com o tempo presente. No século XXI, tal saudade é uma condição moderna incurável, como sugere Boym (2017). A paixão de Gil pelos anos 20 é um refúgio contemporâneo e pode ser percebido nos infinitos resgates temporais que constantemente se renovam no imaginário cotidiano.

A última década, acompanhada de suas instabilidades e incertezas, desperta imaginários sociais desesperançosos, um *zeitgeist* que procura soluções para as crises que se desenrolam concomitantemente. Bauman (2017) argumenta que por trás do temor em relação ao futuro incerto surgem as “retrotopias”: expectativas presas a um suposto passado perdido/roubado. Constroem-se visões saudosistas e idealizadas de tempos que já foram, aposta-se em resgatar soluções, já que os meios presentes se assemelham à insuficiência. (BAUMAN, 2017). Seria impraticável adentrar em profundidade na magnitude do saudosismo na contemporaneidade em apenas um capítulo. É um comportamento recorrente e compõe inúmeros campos: políticos, sociológicos, midiáticos, mercadológicos, psicológicos etc. Apesar disso, para estimular uma melhor percepção desse fenômeno, torna-se válido apresentar alguns fatos que exemplificam a temática. Deu-se preferência à escolha de exemplos recentes e próximos à publicação. A observação partiu da vida cotidiana — onde as ocorrências nostálgicas, de fato, acontecem. Trata-se de salientar a relevância da experiência e enfatizar a vida que é fonte contínua de renovações e de dinamismo social (MAFFESOLI, 2010).

A nostalgia é uma manifestação generalizada que independe de faixa etária específica. No entanto, as gerações millenials e Z revelam comportamentos que despertam atenção. Tornou-se frequente o fato de que as gerações mais jovens adotam manifestações online em plataformas de redes sociais, as quais demonstram sentimentos nostálgicos por épocas não experimentadas por esse público. Para García (2023), a atual geração está enfrentando desafios como insegurança no emprego e altos custos habitacionais. As gerações mais jovens veem seus pais como figuras que experienciaram mais liberdade e segurança, o que cria parâmetros comparativos desesperançosos e os desencoraja em relação ao futuro. Este sentimento de nostalgia, conforme explicado pelo psicólogo, é mais sobre a tentativa de restaurar uma era passada do que refletir sobre ela (EL PAÍS, 2023). Algumas ondas online evidenciam interesses curiosos. Um exemplo recente é a tendência do visual “mob wife” que surgiu na plataforma TikTok. A “febre” surgiu em 2024, mas suas raízes são antigas, remontando à origem da máfia italiana nos Estados Unidos. O termo refere-se às esposas de mafiosos que migraram para o noroeste dos EUA no século XX. O estilo é inspirado em filmes clássicos como “O Poderoso Chefão” e “Scarface”, e personagens como Carmela Soprano da série “Família Soprano”. Características incluem cabelos volumosos, unhas compridas, colares dourados com referências religiosas e estampas de animais (ELLE, 2024). Outro evidente apontamento de manifestações nostálgicas é identificado no relançamento de produtos que há tempos encontram-se em desuso. A HMD Global, marca responsável por aparelhos da Nokia, resgatou a comercialização do aparelho clássico Nokia 3210. A marca anunciou o produto com a seguinte chamada “Um original retorna dos anos 2000, modernizado para os dias de hoje. 3, 2, 1, 0, vá!” (HMD, 2024).

Bauman (2017) argumenta que as Retrotopias podem contribuir com a construção de um cenário social estático. Idealizações nostálgicas e seus recortes de um “passado perdido” podem promover o esquecimento das reais demandas presentes e um conseqüente desligamento do futuro a vir. Mesmo que haja esse dilema fronteiriço entre os limites da nostalgia, Maffesoli (2010) acrescenta que a mutação social na pós-modernidade necessita de uma transmutação de linguagem. Trata-se de desapegar-se do mito de um progresso infinito que obsedia o imaginário

social. Retoma-se o que G. Vico denominava como os *corsi e ricorsi* da humanidade, afirmando que existem ressacas; retornos intensos de coisas que se acreditava estarem permanentemente findadas. Reforça-se que não há um fluxo necessariamente circular ou então, um linearismo da História segura de si, trata-se de acrescentar um saber pensar em espiral (MAFFESOLI, 2010).

## ESPIRALIDADE: TÉCNICAS MILENARES E A CRISE AMBIENTAL

O alcance reflexivo através da espiralidade torna-se um recurso potente, isto é, saberes prévios, adquiridos ao longo da história, acrescidos de necessárias adaptações ao tempo presente, são alternativas essenciais para desafios contemporâneos. Tal afirmativa pode ser percebida no cenário de crise ambiental. Segundo o relatório Global Waste Management Outlook 2024, se os padrões de produção, consumo e descarte de materiais permanecerem inalterados, o acúmulo de resíduos sólidos domiciliar no planeta deve crescer 80% entre 2020 e 2050, passando de 2,1 bilhões de toneladas ao ano para 3,8 bilhões (AGÊNCIA BRASIL, 2024). Os dados expostos indicam que alterações serão necessárias nos padrões apresentados. Na realidade, esses indicadores destacam urgências anualmente, levando ao surgimento de diversos movimentos que propõem práticas para diminuir a degradação ambiental. Diante dessa necessidade global, surge o *slow fashion*. O movimento propõe uma produção integrada social, ambiental e economicamente, com técnicas humanizadas, sustentáveis, de baixa escala e zero resíduos. Permite transparência na produção, promovendo uma cadeia sustentável (Dantas et al., 2020, apud Ferreira & Ferraz). Valoriza práticas artesanais, administração justa, mercado local e produtos duráveis (Brewer, 2019, apud Ferreira & Ferraz). Prioriza a qualidade e a preocupação com o ciclo de vida das roupas (Jung & Jin, 2016, apud Ferreira & Ferraz). Nessa lógica, o *slow fashion* direciona-se aos processos produtivos com objetivos sustentáveis, sugerindo alternativas às práticas convencionais da indústria e marcando esforços para a preservação de recursos naturais. Por consequência, o movimento do *slow fashion* iniciou um processo de revalorização de processos artesanais, processos estes que já foram usuais em outros tempos. Percebe-se, portanto, a espiralidade

sugerida por Maffesoli (2010). Técnicas remotas tornam-se valorosas à preservação do planeta. Une-se uma problemática vigente, o design contemporâneo e um saber ancestral e, assim, desenvolve-se um possível aliado à redução de danos ambientais.

Dentre as inúmeras consequências ambientais acarretadas pelo setor industrial do vestuário, há o alerta dos tingimentos através de corantes sintéticos. O processo de fixação do corante ao tecido envolve inúmeras lavagens para que ocorra a retirada do excesso dessas substâncias químicas. Este processo é massivo e recorrente, levando em consideração o fato de que precisa acompanhar a alta demanda industrial do mercado têxtil. Além disso, há o aumento da poluição causada pelo uso inconsequente dos recursos hídricos que são necessários para a realização dos processos de tingimento industriais. Acrescenta Lee (2009 apud Aleixo e Juliano, 2021) que o segmento têxtil descarta cerca de 50 mil toneladas de corantes a rios e riachos. Por fim, ressalta-se que grande parcela dos corantes químicos são produzidos com petroquímicos – recurso não renovável – tornando essas substâncias não sustentáveis para o meio ambiente (Aleixo e Juliano, 2021).

Este cenário tornou-se um alerta para os propósitos do slow fashion. Eis a espiralidade: o tingimento natural é um processo de tempos remotos desenvolvido por nossos ancestrais. Desde os primórdios da prática da técnica, o uso de corantes naturais era o responsável pelas pigmentações. Segundo Salem (2010 apud Aleixo e Juliano, 2021), por séculos, esse processo artesanal era o único recurso que possibilitava o tingimento de fibras têxteis. Vestígios indicam que os egípcios tingiam tecidos com matéria-prima vinda da Índia e da China. Segundo Silva (2014 apud Aleixo e Juliano, 2021), no contexto histórico do Brasil, o tingimento natural resultava em numerosas embarcações destinadas à exportação da madeira de Pau-brasil, permitindo que fabricantes de tecidos europeus pudessem tingir suas fibras têxteis com a pigmentação avermelhada que o tronco possui. Apesar de a técnica ter sido superada pelo uso de corantes sintéticos para atender à demanda industrial, em termos de sustentabilidade, o tingimento natural apresenta benefícios ambientais (Aleixo e Juliano, 2021). De acordo com Viana (2013 apud DOGNINI; LOPO; PAZA; 2018), tais benefícios manifestam-se no fato de que são biodegradáveis, majoritariamente não tóxicos, não cancerígenos

e, eventualmente, podem possuir propriedades antimicrobianas em sua aplicação à tecidos. Estas vantagens favoráveis ao meio ambiente atraem um crescente interesse em processos que priorizem a matéria-prima de origem natural. Nesse contexto, a evolução de processos artesanais que exploram as possibilidades dos meios naturais tem atraído o desenvolvimento de diversas técnicas para têxteis (Aleixo e Juliano, 2021).

Através de perspectivas espirais, os saberes ancestrais, quando devidamente adaptados aos contextos sociais contemporâneos, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de novos horizontes na resolução de crises que permeiam a atualidade. Como mencionado anteriormente, essa relação torna-se evidente na tentativa de reduzir danos ambientais. A seguir, será exposto como técnicas que resgatam o uso de recursos naturais sustentáveis têm se apresentado através da arte e/ou artesanato.

## **O RESGATE DE SABERES ANCESTRAIS NA ARTE E ARTESANATO**

Os limites entre arte e artesanato constituem um tema de longa discussão acadêmica e intelectual, suscitando um amplo campo de perspectivas. Essa dicotomia que recorrentemente é debatida por críticos, historiadores e teóricos da arte, resulta em uma pluralidade de pontos de vista que transmitem a complexidade e a riqueza das práticas criativas humanas. A contínua renovação desses limites não só ultrapassa as convenções tradicionais, mas, de fato, enriquece o discurso cultural ao reconhecer a interconexão intrínseca entre a funcionalidade do artesanato e a expressão estética da arte – ambos lembrando as inúmeras facetas da criatividade e seus alcances. Para Goldstein (2014), o status artístico é movediço, uma vez que é adquirido a partir de convenções sociais. Nesse sentido, “a elaboração que resulta daí é efeito da relação contínua que estabelece entre si pessoas e grupos para os quais essa definição é importante” Goldstein (2014 apud MASCELANI, 2002: 21). Na perspectiva de Sennett (2008), essa separação é uma construção moderna. Na Idade Média e ao longo do período renascentista, objetos utilitários e decorativos não eram vistos como distintos da produção artística. Mestres artesãos eram vistos como artistas e constituíam obras que reuniam funcionalidade e valor estético.



O artesanato é fiel ao comprometimento com o processo criativo, envolvendo o domínio de ferramentas e técnicas, além de portar expressão pessoal e cultural tão válidas quanto aquelas conferidas em pinturas ou esculturas. O artesanato também pode conduzir a identidade cultural e pessoal do artesão, assim como a arte o faz (SENNET, 2008). A criatividade humana é ampla e complexa, passível de infinitas análises e perspectivas. Independentemente das divergências que envolvam a temática, a variedade de processos manuais vinculados às matérias-primas orgânicas tem resultado em um vasto campo de produções ricas em estética e técnica e, acima de qualquer discussão formalista: resgatando a conexão com a natureza.

De acordo com os apontamentos apresentados ao longo do capítulo, o comprometimento com demandas ambientais tem influenciado a busca por novas alternativas para o universo dos tecidos. Consequentemente, procura-se por práticas que possam amenizar danos ambientais nesse segmento. Em vista disso, os processos de tingimento natural e estamparia sustentável têm ganhado espaço e reconhecimento, mostrando-se um campo amplo a se explorar. A seguir, serão apresentadas algumas técnicas que não apenas reduzem o impacto ambiental, mas também resgatam a conexão intrínseca entre a natureza e a humanidade. O tingimento têxtil costumeiramente aplicado pela indústria, além de acumular substâncias químicas, compromete um elevado volume hídrico. Tais danos foram o estímulo para a busca de processos que amenizem esse cenário. O tingimento natural compreende uma variedade de técnicas e adaptações, adequadas a contextos culturais, materiais e até mesmo às descobertas específicas de cada tintureiro. Não há o propósito de especificar as minúcias dos métodos de tingimento natural, objetiva-se, sobretudo, enfatizar sua aplicação e a sua riqueza artesanal, além de evidenciar os benefícios ecológicos que emergem de seu processo.

Segundo a artista têxtil e artesã Fernanda Mascarenhas (2024), os saberes do universo dos tingimentos naturais são tradicionais e transitam entre as gerações. Encontram-se enraizados e ativos em países como Índia, Japão e Peru. No Brasil, há abundância de plantas tintórias, no entanto, apesar da relação histórica com o tingimento têxtil por pau-brasil, essa tradição desapareceu ao longo do tempo. Além disso, a artista reforça que há um crescente interesse no resgate dessas tradições, fato que considera

importante não somente pela sustentabilidade, mas também para o fortalecimento de nossas raízes em nossa própria terra: “Procuro resgatar os saberes perdidos do poder das nossas plantas que além de tingirem, são muitas vezes medicinais também (MASCARENHAS, 2024)”.

O tingimento natural tradicional é a técnica que recebe maior popularidade, além de ser a mais antiga. O adjetivo “tradicional” refere-se ao fato de ser encontrado na tradição milenar de diversas culturas. Existem uma variedade de processos que se modificam de acordo com o tipo de base orgânica e a tradição cultural de cada localidade. Resumidamente, o princípio assemelha-se entre as diferentes culturas: a planta é fervida em água para a extração de sua cor e, posteriormente, o tecido é mergulhado no líquido obtido. Também há a mistura de um mordente que é uma substância (variável) utilizada para fixar os corantes naturais nas fibras do tecido, preservando a cor do tingimento de forma mais duradoura e marcante (MASCARENHAS, 2024).

Uma das plantas tintórias que é um eficiente corante natural utilizado pela artista, é o Urucum que recebe o nome científico *Bixa orellana*. Segundo o Instituto de Economia Agrícola, o Brasil é o principal produtor da planta. Além do que, o Urucum tem longínqua relação histórica com a terra brasileira, sendo mencionado pela carta de Pero Vaz Caminha – uma das documentações históricas mais importantes do Brasil:

“[...] ouriços verdes d’árvores que, na côr, queriam parecer de castanheiros, senão quanto eram mais e mais pequenos. E aqueles eram cheios d’uns grãos vermelhos pequenos, que, esmagando-os entre os dedos, faziam tintura muito vermelha [...] (CAMINHA, 1500).

Já no século XVII, seu uso destinava-se aos tintureiros para a obtenção de tonalidades alaranjadas. Relata-se que, em meados da década de 1850, a região do Pará exportava cerca de 230.000 libras anualmente, conforme Donkin (1974, apud Mascarenhas, 2024). O urucum pode resultar em uma ampla gama de tonalidades, influenciadas por diversos fatores inerentes ao processo de tingimento natural. Observa-se que três elementos primordiais determinam essas variações cromáticas: o tipo de tecido, a quantidade de sementes utilizada e o mordente escolhido. Essas variações não apenas enriquecem o valor estético do tingimento, conferindo um caráter singular e distintivo a cada fibra têxtil. A figura apresenta as variações tonais do urucum em diferentes tipos de tecido.

Figura 1 – Variações tonais do urucum em diferentes tipos de tecido



(Fonte: Fernanda Mascarenhas. Disponível em: <https://fernandamascarenhas.com>  
Acesso em: 21 maio 2024)

Na Figura 1, pode-se conferir as diferentes variações de tons de acordo com cada fibra têxtil, evidenciando os potenciais do urucum como corante natural. Para além do tingimento integral das fibras têxteis, os recursos orgânicos também se apresentam como potenciais meios para a ornamentação de tecidos, mostrando-se eficientes como matéria-prima para estampa. Um processo utilizado para a obtenção de ornamentos em têxteis é a impressão botânica. A técnica da impressão botânica, reconhecida como ecoprint pela língua inglesa, transfere pigmentos oriundos das plantas para a fibra têxtil através de calor. De acordo com Aguiar (2018 apud ALEIXO E JULIANO, 2021), o processo é caracterizado pelo uso de elementos vegetais com propriedades tintoriais, resultando tanto em cores quanto nas formas das fontes naturais escolhidas, ou seja, é possível transferir a forma de uma flor para a fibra têxtil, transformando-a em uma estampa florida. O método, mesmo que demandante em termos temporais, torna-se um meio de expressar as características singulares de espécimes botânicas,

de forma natural, em um tecido. Assim como o tingimento natural, os insumos que servem de fonte para a execução do processo são oriundos da natureza, compreendendo flores, folhas, cascas e raízes, todos eles materiais totalmente sustentáveis e biodegradáveis (ALEIXO E JULIANO, 2021). Para a artista e ambientalista Nara Guichon (2024), concededora do processo, a impressão botânica é retornar ao contato com a natureza, através da responsabilidade social e com uma relação mais humana. A figura 2 apresenta a Estampa de impressão botânica feita por Nara Guichon.

Figura 2 – Estampa de impressão botânica feita por Nara Guichon



(Fonte: Nara Guichon. Disponível em: <https://www.naraguichon.org/>. Acesso em: 21 maio 2024)

Na figura 2, torna-se evidente o extenso campo criativo que a técnica permite. Afinal, diferenciando-se do tingimento, a impressão botânica, de acordo com Guichon (2024), é a combinação de cor e forma. Trata-se da ornamentação do tecido com uma nova camada que envolve cores, formas de flores, plantas e sementes. É um amplo espaço de criatividade e técnica. Além de que, ao contrário das estamparias massificadas e reproduzidas pela indústria, o *ecoprint* é irreproduzível: “Nenhuma impressão em *Ecoprint* é igual a outra, porque nenhuma folha é igual a outra, nenhuma flor, nenhuma pétala, nenhuma semente. Nem mesmo os dois lados de uma folha são iguais” (GUICHON, 2024). Cada peça produzida torna-se única, mesmo que haja a tentativa de reaplicar

a mesma disposição de elementos orgânicos utilizados previamente em outro tecido. Conclui-se que a impressão botânica exprime a sua importância quando se mostra um caminho que conecta a sustentabilidade ambiental junto a valorização de arte, criatividade humana e saberes ancestrais.

## CONSIDERAÇÕES

Ao tecermos nossas considerações finais, retomamos algumas ideias fundamentais que se entrelaçam no contexto do tingimento orgânico e da impressão botânica. Lembra-se que a espiralidade sugerida por Michel Maffesoli (2010) nos fornece uma perspectiva valiosa para abordar as crises contemporâneas através de saberes ancestrais. Esta abordagem, que enfatiza o retorno a práticas e conhecimentos tradicionais, pode ser instrumental na busca por soluções sustentáveis. A reconexão com recursos naturais renováveis abre novos caminhos de pesquisas e novas possibilidades para a otimização de recursos disponíveis. O redescobrimto e a valorização de técnicas naturais, como o tingimento orgânico e a impressão botânica, exemplificam como os valores e práticas ancestrais podem ser adaptados e aplicados em contextos atuais. Estes processos não somente exprimem a beleza e a diversidade da natureza, mas também promovem uma produção têxtil mais ecológica, através da arte e/ou artesanato. Além de que, os processos representam uma rica intersecção de arte, técnica e bagagem cultural. O resgate de saberes ancestrais através de meios naturais exemplifica alternativas a serem aprimoradas para a resolução de crises ambientais contemporâneas. Por fim, o resgate de saberes e técnicas, sobretudo no campo da moda, demonstra como a perspectiva da Nostalgia pode fomentar comportamentos que vão ao encontro da sustentabilidade e do *slow fashion*, contribuindo, também, que novas gerações ressignifiquem práticas de aprendizagem por meio de experimentações que redimensionam o próprio fazer artesanal.

## REFERÊNCIAS

ALEIXO, Thauanne da Rosa Prudêncio; JULIANO, Luciane Nóbrega. Tingimento natural e impressão botânica: um caminho para o eco fashion, 2021.

ARANA, Ixone. Modern nostalgia: Why do young people ache for a past they never lived? El País, 14 out. 2023. Disponível em: <https://english.elpais.com/lifestyle/2023-10-14/modern-nostalgia-why-do-young-people-ache-for-a-past-they-never-lived.html>. Acesso em: 15 maio 2024.

BAUMAN, Zygmunt. *Retrotopia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BOEHM, Camila. Geração de lixo no mundo pode chegar a 3,8 bi de toneladas em 2050. Agência Brasil, 28 fev. 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/-noticia/2024-02/geracao-de-lixo-no-mundo-pode-chegar-38-bi-de-toneladas-em2050#:~:text=ouvir%3A,ano%20para%203%2C8%20bilh%C3%B5es>. Acesso em: 17 maio 2024.

BOYM, Svetlana. Nostalgia and its discontents. *The Hedgehog Review*, University of Virginia, Charlottesville, 2007. Disponível em: <https://hedgehogreview.com/issues/the-uses-of-the-past/articles/nostalgia-and-its-discontents>. Acesso em: 10 dez. 2021.

CAMINHA, Pero Vaz de. Carta a El-Rei Dom Manuel sobre o achamento do Brasil. Ministério da Cultura, Fundação Biblioteca Nacional, Departamento Nacional do Livro. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000000.pdf>. Acesso em: 21 maio 2024.

DOGNINI, Deise Amorim; LOPO, Wallace Nóbrega; PAZA, Rosana. O uso do eletrólito no tingimento de corantes naturais. *Química Têxtil, Barueri*, v. 132, n. 42, p. 6-16, 2018.

FERRAZ, Marina Castro; FERREIRA, Frederico Leocádio. Uma revisão sistemática sobre o slow fashion e o seu consumo. In: *XLVI Encontro da ANPAD*, 2022.

G1. Nokia 'tijolão' é relançado na Europa após 25 anos com jogo da cobrinha e YouTube. G1, 15 maio 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2024/05/15/nokia-tijolao-e-relançado-na-europa-apos-25-anos-com-jogo-da-cobrinha-e-youtube.ghtml>. Acesso em: 15 maio 2024.

GOLDSTEIN, Ilana. Arte, artesanato e arte popular: fronteiras movediças. In: HIKIJI, Rose Satiko Gitirana; SILVA, Adriana de Oliveira. *Bixiga em artes e ofícios*. São Paulo: Edusp, 2014. p. 223-257.

GUICHON, Nara. Tecidos estampados com a natureza, 2024. Disponível em: <https://www.naraguichon.org/ecoprint>. Acesso em: 21 maio 2024.

MAFFESOLI, Michel. *O tempo retorna*. 1. ed. RJ: Forense Universitária, 2012.

MASCARENHAS, Fernanda. Plantas que tingem: Urucum. Fernanda Mascarenhas, 21 jun. 2021. Disponível em: <https://fernandamascarenhas.com/category/tingimento-natural/plantas-que-tingem/>. Acesso em: 21 maio 2024.

REDAÇÃO ELLE. Mob wife: Conheça a tendência inspirada no visual da máfia italiana. Elle, 25 jan. 2024. Disponível em: <https://elle.com.br/moda/mob-wife-conheca-a-tendencia>. Acesso em: 15 maio 2024.

SENNET, Richard. The Craftsman. USA: Library of Congress Cataloging-in, 2008.

WOORTMANN, Klaas. Religião e ciência no renascimento. Brasília: UNB, 1997.

# DESAFIOS DO ENSINO NOTURNO: RELATO DE PRÁTICAS DE ESTÁGIO EM LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

Rafaela Mendes Fracalossi<sup>1</sup>  
Demétrio Alves Paz<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

Para a conclusão do curso de Licenciatura em Letras, é preciso vivenciar as realidades de uma sala de aula para não sairmos da faculdade sem conhecer o ambiente em que futuramente trabalharemos. Os Estágios supervisionados em Língua Portuguesa (na UFFS temos 3) nos dão a oportunidade de vivenciar a prática tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, colocando-nos para vivenciar a realidade escolar, no que diz respeito ao compromisso dos horários escolares, a dedicação para o ensino, os desafios de sala de aula, o interesse e desinteresse do aluno quanto ao conteúdo passado, entre outras características da educação. É nesse ambiente que reunimos realidades diferentes e nos adaptamos a elas.

Nesse capítulo, apresentamos as práticas realizadas em uma escola pública estadual do município de Porto Xavier, no estado do Rio Grande do Sul, que tem três turnos de ensino. Nesse estágio, elegemos o turno da noite para a regência. Essa escolha deu-se para fazer a conciliação entre a prática de estágio e o nosso trabalho. Além disso, serviu como uma nova experiência, pois no ensino noturno os alunos possuem realidades diferentes de quem estuda no turno da manhã e da tarde, pois muitos deles conciliam, também, o trabalho e o estudo.

Para o Ensino Fundamental, optamos por trabalhar com fábulas, pois com esse gênero é possível trabalhar diversas questões da realidade, tais como a ética e os valores humanos, que foi o foco de nossa prática nessa turma. No Ensino Médio, trabalhamos com o conto, pois é uma narrativa que aborda uma história humana e que podemos retirar

<sup>1</sup> Graduanda em Letras – Português e Espanhol (UFFS). CV: <http://lattes.cnpq.br/3895434294556119>

<sup>2</sup> Pós-doutorado em Letras (UFRGS). Doutorado em Linguística e Letras (PUC-RS). Professor (UFFS). CV: <http://lattes.cnpq.br/2272620373111968>



vários aspectos para nossa vida. Nesse caso, foi lido o conto “Maria”, de Conceição Evaristo, o qual podemos relacionar com questões do nosso cotidiano, principalmente abordando o preconceito racial e a desigualdade social.

Para a escolha dos textos, levamos em consideração o conselho de Antônio Candido (2002) em seu texto “A literatura e a formação do homem”. Para o autor, conciliar a estrutura textual e o tema chama a atenção do aluno, despertando mais interesse no texto:

[...] na medida em que nos interessa também como experiência humana, não apenas como produção de obras consideradas projeções, ou melhor, transformações de modelos profundos, a literatura desperta inevitavelmente o interesse pelos elementos contextuais. (CANDIDO, 2002, p. 82).

Os objetivos na criação dos planos de aula foram: incentivar a leitura dos alunos, praticar interpretações de textos, abordar a compreensão, fazer o reconhecimento dos gêneros trabalhados e suas características, praticar a produção escrita do gênero estudado.

Foram trabalhadas fábulas de Esopo, Fedro e Monteiro Lobato para mostrar as diferentes maneiras de contextualizar uma fábula, além de trabalhar as características diferenciais de cada autor em relação ao texto. Por outro lado, o conto “Maria”, de Conceição Evaristo, foi escolhido por retratar uma situação cotidiana em que ocorre um preconceito em relação às origens raciais de uma pessoa.

## **ADAPTANDO-SE À REALIDADE ESCOLAR**

No dia 20 de outubro de 2023, iniciaram-se as observações as aulas do ensino médio turma 304, 3º ano, e dia 24 de outubro realizou-se as observações na turma T8, EJA, no turno da noite. Durante as observações, era possível perceber que as duas turmas eram bem distintas. Por ser noturno, há em torno de dez alunos matriculados nas turmas, mas frequentando na turma de terceiro ano apenas duas, e na turma do EJA apenas três.

As turmas eram diferentes em vários aspectos. No terceiro ano, há a presença de duas alunas frequentemente, que estão na faixa etá-

ria de 18 anos e estavam ansiosas para finalizar o Ensino Médio. Na turma de Ensino Fundamental, as três alunas frequentes tinham respectivamente 32, 37 e 67 anos. O interesse delas pelas aulas era algo inexplicável. Quando notamos que a vontade de estudar é maior que a obrigação de concluir o ensino, isso é algo que nos motiva a lecionar e se dedicar à educação.

A metodologia utilizada para a prática pedagógica foi o letramento literário, proposto por Rildo Cosson (2009) que se divide em quatro partes: motivação, apresentação, leitura e interpretação. O autor ressalta ainda que “ao seguir essas etapas, o professor sistematiza seu trabalho e oferece ao aluno um processo coerente de letramento literário” (COS-SON, 2009, p. 69).

No Ensino Fundamental, as práticas tiveram início no dia 25 de outubro, o plano de aula estava dividido com procedimentos metodológicos de pré-leitura, estratégia de leitura, estratégia de pós-leitura e produção textual. Iniciamos a contextualização das nossas aulas lendo duas charges que abordam a ética como assunto principal, usando duas situações diferentes para mostrar que as nossas ações refletem no nosso conhecimento de mundo. Após as leituras das charges, foram feitas questões de interpretação para que os alunos compreendessem melhor qual era crítica apresentada no texto e sua relação com as imagens apresentadas.

Dando continuidade à nossa aula, foi apresentado às alunas quem foi Esopo, com o objetivo de apresentar o autor. Desse modo, o leitor pode identificar na escrita as características que o autor usa em sua obra. A proposta de ensino de fábulas teve como objetivo fazer com que o aluno praticasse a interpretação textual, a produção textual, que o aluno refletisse sobre a proposta do gênero, nas ideias transmitidas no texto e sobre as situações que estavam sendo exposta através da história tendo como personagens animais.

Após a apresentação da biografia e obras do autor, foi lida a fábula “O lobo e o cão”, presente no livro *Fábulas*, de Esopo, Com a leitura da fábula, foi possível identificar o contexto por trás da escrita, o ensinamento da fábula, texto que envolve situações de reconhecimento de valores humanos usando personagens animais. Após questões de inter-

pretação, trabalhamos a mesma história, em outras versões, escritas por Fedro e por Monteiro Lobato, realizando, da mesma forma, atividades de interpretação e compreensão textual.

As alunas presentes tinham bastante curiosidade e interesse nas atividades, o que facilitava bastante no desenvolvimento da aula, pois assim havia bastante participação nas leituras e atividades. Além de exigir da postura de professor no pensar do desenvolvimento das atividades e da aula para que sanasse todas as dúvidas.

Após as aulas de leitura e interpretação das fábulas, começamos estudar sobre o gênero fábula, quem criou, o que é, quais as características para identificação do gênero. Para concluir a compreensão do gênero, lemos mais quatro fábulas, retiradas também do livro de Esopo, fazendo a compreensão e em seguida a identificação das características que representam o gênero.

Para a finalização do conteúdo, foi proposto às alunas, como atividade de produção textual, que atualizassem para os dias de hoje alguma das fábulas lidas anteriormente. Essa atividade desenvolveu a criatividade das alunas, além da dedicação em realizar a escrita e mostrar que aprenderam o conteúdo proposto.

Em toda nossa prática tivemos o comprometimento de trazer um ensino de “qualidade” que não deixasse nenhuma dúvida, do conteúdo e das atividades, sem que fosse esclarecida ou solucionada. Era possível perceber, também, a vontade em aprender, em realizar atividades, em ocupar a cabeça e se dedicar a algo, essa sensação que era transmitida pelas alunas do ensino fundamental, EJA.

Para Rouxel (2013), há a concepção de literatura como estudo e a concepção como prática, o que foi proposto em aula com as turmas de estágio. Quando colocamos em prática a produção textual, é possível identificar as características do gênero e do texto literário que estudamos:

[...] De uma como concepção da literatura como corpus a uma concepção da literatura como prática, como atividade: o interesse se desloca para o campo literário, para os processos de produção e de recepção das obras e para diversos agentes desse campo (escritor, edição, crítica, leitores, escola). (ROUXEL, 2013, p. 18)

Iniciamos as práticas na turma de 3º (terceiro) ano no dia 24 de outubro. Como essa turma, encontramos outra realidade, pois na chamada escolar havia 7 alunos, mas apenas duas alunas frequentavam as aulas, a idade de ambas era de 18 anos. O plano de aula estava dividido pelo letramento literário, com estratégia de pré-leitura, estratégia de leitura, pós-leitura e produção textual. O interesse nas aulas foi menor se comparado às alunas do fundamental, a vontade de fazer as atividades era pouca, de modo que as aulas ministradas exigiram de mim uma insistência e motivação contínua para que as alunas participassem das aulas e realizassem as atividades propostas.

Para começar o desenvolvimento da temática da nossa aula, lemos duas charges que explicitavam a temática racial, abordamos questões de interpretação para compreender melhor o que esse tema tem e sua relação com a sociedade, se o que estava sendo ilustrado na charge poderia ser considerado como um acontecimento real da nossa sociedade. Escolhemos o conto tanto para a abordagem em aula (leitura e interpretação) como atividade de produção textual.

Depois do diálogo de compreensão das charges, lemos o conto “Maria”, de Conceição Evaristo, problematizando todas as situações que ocorrem no conto, desde a entrada de Maria ao ônibus, de onde vinha, para onde ia, o que aconteceu e como se findou a história.

Abordamos junto com as alunas a questão racial presente no texto, comparamos com a vida real e os acontecimentos do mundo. Para que fosse feita a conversa sobre o texto era necessário que sempre se iniciasse com uma pergunta ou um comentário para o desenvolvimento das respostas pelas alunas, pois caso não fosse incentivado o assunto morreria por ali, sem o interesse em participar.

Após a conversa sobre o conto e as questões para interpretação e melhor compreensão, estudamos a estrutura de um conto, as características do gênero, o que lhe diferencia dos demais. A leitura e as questões interpretativas são importantes para que haja a compreensão total do texto e para que desperte o lado crítico do leitor para saber se está ou não de acordo com a ideia apresentada, como podemos ver no texto Michèle Pétit (2019, p. 41):

[...] a contribuição da leitura e da escrita para uma atitude reflexiva e crítica, para uma capacidade de elaboração e de argumentação e, partir daí, para uma cidadania ativa, foi muito destacado durante as últimas décadas.

A compreensão do conteúdo apresentado em aula é de suma importância, não podemos sair do nosso estágio deixando dúvidas sobre o plano que nós mesmos criamos. É necessário estudarmos e nos prepararmos sobre o que vamos falar, o que vamos transmitir para o aluno, visto que não há como um professor chegar em uma sala de aula e apenas ler e perguntar sem ao mesmo explicar ou saber as respostas. É preciso a nossa dedicação ao que estamos construindo como profissionais da educação. Estamos ali não só para fazer a nossa prática de estágio, mas também estamos principalmente adquirindo experiência em uma sala de aula, estamos aprendendo como nos comportar, como saber desenvolver-se em qualquer situação e também saber levar um ensino de qualidade aos alunos.

Na turma do ensino médio, as aulas abriram a nossa visão de que nem tudo em sala de aula é perfeito: o planejamento é uma coisa, a prática é outra. Comparando uma turma com a outra, nem todos vão querer fazer as atividades propostas, nem todos vão ter interesse pelo conteúdo e muito menos ir às aulas. Cabe a nós, portanto, sabermos dar um rumo para isso, saber desenvolver a aula e, ao mesmo tempo, envolver o aluno ao conteúdo trabalhado.

Nessa turma de terceiro ano foram propostas atividades de leitura e compreensão de texto, a partir do conto lido. Foi solicitado que eles produzissem um conto, tendo como referência duas matérias de jornais que tratam sobre o racismo em situações reais da sociedade brasileira. A primeira apresentava o racismo sofrido por um jovem em uma lanchonete; a segunda sobre o racismo presente em denúncias feitas por crianças em escolas de São Paulo.

Em ambas turmas, dedicamos um tempo da aula para a leitura aos alunos, comentamos sobre os gêneros e também sobre os autores, relembrando que fazem parte da literatura e ressaltando a importância da leitura de obras literárias para a colaboração no nosso aprendizado, além de nos favorecer quanto à escrita de textos. As atividades de produção textual foram essenciais para perceber quem tinha mais facilidade e quem tinha mais dificuldade na escrita.

A participação das turmas em relação às atividades propostas é mais que importante, pois é nas participações que identificamos se os alunos estão conseguindo acompanhar os ensinamentos e conhecimentos presentes em aula, se está havendo a compreensão de todos e se há dúvidas para sanear. Desse modo,

A presença da turma é essencial na formação dos jovens leitores: lugar de debate interpretativo (metamorfose do conflito de interpretação), ela ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza (ROUXEL, 2013, p. 23)

As obras escolhidas para trabalhar em aula, tanto no EJA como no Ensino Médio, foram escolhidas com o propósito de trazer um ensinamento, relacionando com a vida social, ressaltando a importância do estudo e leitura de textos literários. Quando trabalhamos com textos que tratam do mundo palpável do aluno, a aula adquire mais engajamento, tem mais atração pois eles se identificam com maior facilidade no tema da aula e por isso eles têm vontade em participar. Rouxel (2013, p. 24) destaca que “É importante também propor obras das quais eles extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas.”

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas vezes, é necessário impor respeito e mostrar que estamos ali na frente para que se desenvolva futuros profissionais e que é necessário o ensino não só para provas, mas que também os ensinamentos serão usados no nosso dia a dia como membros de uma sociedade democrática. Ser professor não é um trabalho fácil, é um trabalho cansativo, mas há alunos que vão fazer com que você veja um motivo para não desistir da educação, mostrar que estamos na luta por uma educação melhor e mais inclusiva para as futuras gerações.

A prática nos oferece a oportunidade de sabermos se estamos seguindo a profissão de nosso agrado e se estamos transmitindo nosso papel de maneira correta. Quando entramos em uma sala de aula, sentimos nesses momentos que somos os responsáveis pelo ensino daqueles

alunos que estão em nossa frente, por isso necessitamos de um bom preparo e estudo para transmitir o conhecimento de forma que vá a ser adquirida por quem nos ouve.

Por meio disso, os estágios supervisionados em Língua Portuguesa nos fazem exercer nosso papel de professor, além de ser possível fazer a comparação entre as turmas de Ensino Fundamental e Médio. Nesse sentido, conseguimos pensar no desenvolvimento que está tendo a aula, saber o que dá certo com uma turma e com a outra não, saber contornar as situações e chamar o aluno para dentro do conteúdo, saber chamar a atenção para as atividades solicitadas.

Concluindo os estágios, é possível dizer que o desafio de estar dando aula em duas turmas de diferentes níveis faz com que a aprendizagem e a experiência sejam adquiridas em dobro. Assim, foi possível saber se comportar à frente de turmas que possuíam diferentes interesses quanto ao aprendizado, diferentes disposições às atividades e distintas maneiras de manifestarem suas opiniões em aula. Essas experiências foram de suma importância na contribuição da minha futura carreira como profissional da educação.

## REFERÊNCIAS

- CANDIDO, Antonio. A literatura e a Formação do Homem. In. CANDIDO, Antonio. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002. p. 77-92.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- ESOPO. **Fábulas**. São Paulo: Publifolhinha, 2013.
- EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.
- FEDRO. **Fábulas**. Campinas: Átomo, 2001.
- LOBATO, José Bento Marcondes. **Fábulas**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PÉTTI, Michèle. **Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje**. Editora 34: São Paulo, 2019.
- ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. IN: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (ORGS). **Leitura e literatura na escola**. Parábola Editorial: São Paulo, 2013.

# A TERRITORIALIZAÇÃO DO CIRCO IRMÃOS QUEIROLO NA CAPITAL PARANAENSE

Eloi Vieira Magalhães<sup>1</sup>  
José Carlos dos Santos<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

Este estudo oferece uma análise da trajetória do Circo Irmãos Queirolo, artistas circenses proeminentes que deixaram a sua marca no Brasil, especialmente na capital paranaense. Através de uma análise multifacetada, investigamos como os Queirolo, ao longo de várias gerações, não apenas se adaptaram aos diversos espaços em que atuaram, mas também contribuíram para a construção e redefinição desses territórios através de suas performances, adaptações criativas e interações com as transformações sociais e culturais.

A narrativa começa com a origem da Família Queirolo no circo, traçando sua jornada desde as performances itinerantes até a decisão de estabelecer-se permanentemente em Curitiba, Paraná. O estudo explora a dinâmica da vida circense, as transformações que ocorreram ao longo do tempo e como a Família Queirolo se adaptou a essas mudanças.

## O CIRCO IRMÃOS QUEIROLO

“Saudades!” Foi a resposta da filha do palhaço Chic-Chic à pergunta sobre o que significava a lona para ela, enquanto via uma foto de uma lona de circo sendo montada. A lona é o símbolo do circo tradicional itinerante, quando o circo chega à cidade é ela a responsável pela primeira territorialização, interferindo na paisagem urbana com suas cores e imponência. Envolvida pelos trailers, forma uma espécie de território zonal, o território do circo.

Marilene Queirolo Buch continua falando sobre a lona, mas abre outra percepção que dá indícios das transformações ocorridas no Circo Irmãos Queirolo.

<sup>1</sup> Mestrando em Sociedade, Cultura e Fronteiras (UNIOESTE). CV: <http://lattes.cnpq.br/3159351932725360>

<sup>2</sup> Doutor em História (UFPR). Docente (UNIOESTE). CV: <http://lattes.cnpq.br/8774702624197992>



Ah, é gostoso trabalhar embaixo da lona! Apesar que a gente fez os 100 anos de circo no Guairão<sup>3</sup>, foi emocionante, foi maravilhoso, a gente levou até o Globo da Morte no Guairão, veio a Escola Internacional do Rio de Janeiro também, veio participar com a gente, diversos artistas vieram para comemorar os 100 anos da família, então, para mim o Guaira também é tudo, porque eu estreei como atriz também (BUCH, 2022, entrevista concedida).

A territorialização do Circo Irmãos Queirolo não acontecia apenas através da tenda. As relações eram construídas de diferentes formas, que serão abordadas mais à frente. Primeiro, é preciso contar a história deste circo que escolheu a capital paranaense como morada.

José Queirolo era um exímio cantor, fazendo sucesso em Montevideu, no Uruguai. Nos palcos da ópera “Marina”, de Emilio Arrieta, conheceu Petrona Salas, uma artista circense pela qual se apaixonou. Casaram-se no ano de 1881, na cidade de Buenos Aires, dando início à primeira geração dos Queirolo.

Segundo Andrioli (2007), do casamento surge também a paixão pelo circo, se apresentando em diversos picadeiros com sua potente voz. Um câncer na garganta apaga as luzes de José Queirolo, vindo a falecer na Alemanha, em 1900, com 51 anos de idade. Nos palcos das ruas, Petrona dá início ao que se tornaria, anos depois, o Circo Irmãos Queirolo.

A tragédia voltou os refletores para a viúva Petrona. Quarenta e oito anos, sozinha num continente estranho, com oito filhos para criar: o mais velho, Francisco, com dezessete anos; o mais novo, Ricardo, com apenas três. Pela cabeça da mãe passaram algumas imagens do Uruguai, das ruas de Montevideu, de quando conheceu José, das melodias entoadas por aquela linda voz e dos números circenses que ele tanto gostava. Da dor da perda, Petrona reuniu forças para encontrar um caminho para o sustento da troupe. Ela passou a ensinar números de acrobacia para os pequenos. O aprendizado foi rápido, como se a genética circense somada à necessidade de arrecadar dinheiro nas ruas fizessem as lições serem compreendidas

---

<sup>3</sup>Forma popular referida ao auditório Bento Munhoz da Rocha Netto, o maior auditório do Centro Cultural Teatro Guaira de Curitiba, complexo cultural que abriga três auditórios: Bento Munhoz da Rocha Netto, Salvador de Ferrante e Glauco Flores de Sá Brito.

na velocidade dos saltos acrobáticos. Francisco toma a frente e passa a comandar os números que os irmãos executam nas ruas. O chapéu é passado e no final volta com o suficiente para garantir comida, pouso e roupa para os nove, que finalmente conseguem contemplar a beleza da Europa (ANDRIOLI, 2007, p. 15).

Com o sucesso dos números acrobáticos como “A ponte humana” e “Estátuas de mármore”, passaram a se apresentar em grandes circos e teatros de diversos países, até que resolveram voltar para Montevidéu, no Uruguai. “O mundo se abria para os Queirolo e, em contrapartida, a vida circense exigia que eles constantemente descobrissem novos públicos sedentos por esse tipo de arte” (ANDRIOLI, 2007, p. 16).

É pela itinerância que os Irmãos Queirolo chegam ao Brasil em 1910, a partir de Sant’Ana do Livramento, no Rio Grande do Sul. A fama de “melhores acrobatas do mundo” continuou, mas não foi a única. Os Queirolo fizeram reputação também na arte da palhaçaria, e não foram poucos os palhaços de sucesso, reconhecidos e lembrados pelas publicações sobre circo. Na segunda geração, que forma o Circo Irmãos Queirolo, teve Julian Queirolo (Harris), Otelo Queirolo (Chic-Chic) e José Carlos Queirolo (Chicharrão). Na terceira, e não menos importante, Lafayette Queirolo (Chic-Chic Júnior), Brasil José Carlos Queirolo (Torresmo), Ricardo Otelo Queirolo (Picolino) e outros tantos que viriam das gerações seguintes, ainda atuando, como o jovem Marco Aurélio Queirolo Buch (Chic-Chiquinho). Não poderia ficar de fora também Henricredo Coelho (Gafanhoto), agregado ao Circo Irmãos Queirolo, que passou a fazer parte da família, chamado carinhosamente por Tio Quilin.

[...] os Queirolo iniciaram a chamada “fase de ouro” do circo brasileiro. Dois de seus membros introduziram aqui a dupla de palhaços formada pelo clown (o de cara branca e muita elegância no vestir) e o tony excêntrico (o de nariz de bola, sapatões e colarinho enorme). O excêntrico era José Carlos, conhecido como Chicharrão, e o clown, um homem alto e bonito, era seu irmão Julian, apelidado Harrys. O moderno circo brasileiro começou com eles (JAPIASSU, 1978, p. 48).

Algo, dentre outros tantos, que merece ser observado sobre os Irmãos Queirolo está na capacidade de ocupação dos espaços. A trupe inicia suas atividades nas ruas da Europa e logo começa a se apresentar em diversos lugares como cassinos e grandes circos, na primeira década do século XX. A experiência adquirida pelos Irmãos Queirolo nas relações dos diferentes espaços/territórios segue por toda a carreira e será importante para a compreensão do que será visto mais à frente, da construção do que Haesbaert (2004) vai chamar de multiterritorialidade.

Após o sucesso nos cassinos, os Irmãos Queirolo compraram o Circo Spinelli em 1917 com sua lona “luxuosa, importada da Inglaterra, com tapetes de veludo (também importados) e capacidade para mais de duas mil pessoas” (ANDRIOLI, 2007, p. 13), com a qual, supõe-se, itineraram para Curitiba no ano de 1919 e depois retornaram para o eixo Rio-São Paulo, onde a lona não era limite.

Figura 1 — Programação em teatros



Fonte: *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 27 ago. 2021; *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 30 nov. 2021; *A Gazeta*, São Paulo, 07 mar. 2023. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 jul. 2023.

Pelas reportagens, é possível perceber que, na década de 1920, mesmo tendo recém-adquirido uma grande lona do Circo Spinelli, os Irmãos Queirolo diversificaram os espaços em que se apresentavam. Esta prática de se apresentar em diversos espaços pode ser uma explicação para o desprendimento em relação à lona, percebido no depoimento

da integrante da família, citado no início deste capítulo. Ela também faz referência ao parque de exposições, atividade realizada com frequência no período em que estavam sem lona em Curitiba.

[...] o grosso nosso era a exposição, que tinha essa exposição de feira, muitas exposições de feira, fazer shows, saía daqui de madrugada. Nossa! o que era o parque de exposição Feira Castelo Branco. Meu Deus do céu, o que era aquilo? Aquilo foi um sonho! Aquilo era maravilhoso! Aquilo marcou a minha infância e adolescência (BUCH, 2022, entrevista concedida).

Outro espaço em que os Irmãos Queirolo tiveram grande destaque foi a televisão. Em São Paulo, o palhaço Torresmo, cujo nome verdadeiro era Brasil José Carlos Queirolo, foi pioneiro na televisão. Segundo Moacir Japiassu (1978), ele estreou na TV Tupi de São Paulo em 1950. No Paraná, Otelo Queirolo, conhecido como o palhaço Chic-Chic, também fez sucesso na televisão.

O Velho Chic-Chic, foi quando inaugurou o canal 12, o Velho Chic-Chic já começou a levar entradas cômicas a um programa “Cirquinho do Chic-Chic”. E foi antes do Capitão Prata, e antes, foi na década de 60 (BUCH NETO, 2022, entrevista concedida).

Dentro da lona, os espetáculos do Circo Irmãos Queirolo eram diversificados. Além das atrações comuns de circo de variedades, eles também executavam peças teatrais, como pantomimas, farsas e dramas. É possível perceber, pelas notícias de jornais das primeiras décadas do século XX, que os pavilhões circenses eram casas de espetáculos, assim como os teatros, mas com um alcance para além das classes de elite.

[...] Trata-se de uma mescla de gêneros, uma mistura de atrativos capazes de seduzir plateias ao sabor dos tempos e garantir o leite das crianças como dizem os profissionais circenses. [...] No espaço-circo há um pouco de tudo, porque, afinal, na exiguidade ambiente, é ele, nas suas reduzidas dimensões, assim mesmo os maiores do que o que o cerca, o único capacitado a oferecer ambiente para a congregação da comunidade. Torna-se, deste modo, um elo forte para a soma da coletividade ambiente, contribuindo para uma sociedade e quebrando o isolamento crescente nos centros urbanos onde convive-se nas horas

do trabalho e onde foge-se, nas horas noturnas, confiando-se a maioria dentro de suas casas, apenas abrindo janelas para o mundo através da tela mágica da televisão (RUIZ, 1987, p. 43 e 44).

É importante fazer um parêntese aqui para falar desse processo de mescla de gêneros, em que o circo traz para junto de si até outros veículos de comunicação e entretenimento que surgem como concorrentes das artes circenses. Este sincretismo percebido no Circo Irmãos Queirolo, na apropriação e ressignificação de outras artes, demonstra a multiterritorialidade cultural dos dirigentes que percebiam gostos culturais de consumidores, enxergavam oportunidades e, de maneira criativa, procuravam ofertar espetáculos que caíssem no gosto do público. Esse processo se contrapõe à imagem do circo como algo tradicional, parado no tempo. É o seu contrário: está além do seu tempo, na inventividade e criatividade.

As estratégias para “sobreviver”, ou como observou Ruiz (1987), citando o artista circense, “garantir o leite das crianças”, seguiam o processo de transformação do circo, assim como se vê em outros estabelecimentos comerciais, como bares, por exemplo, que passaram a transmitir jogos de futebol em período de Copa do Mundo e seguiram com esta tática em dias de jogos fora da Copa, oferecendo uma atração a mais para o público.

Os Irmãos Queirolo também exploraram as radionovelas em forma de encenação. Eles não se limitaram às radionovelas e peças cômicas, mas trouxeram para o picadeiro também os mais diversos gêneros, como o drama e o terror.

O grupo dava as suas interpretações para diversos clássicos universais. Decorar os vários textos que eram apresentados um a cada dia não era exatamente um problema. Todos trabalhavam com o auxílio de um ponto, o profissional que fica escondido na boca do palco ditando em voz baixa as frases que precisam ser declamadas pelos atores. Um esforço que deixava o curitibano em condições de apreciar diversas obras, dentre elas: “O morro dos ventos uivantes”, “Em cada coração um pecado”, “E o céu uniu dois corações”, “Os Irmãos Corsos”, “A dama das camélias”, “Mestiça”, “Pagador de promessas”, “O médico e o monstro” e um clássico da rádio

novela, “Direito de nascer”, o qual somente alguns anos depois seria veiculado na televisão. Muitos curitibanos se orgulham de ter visto o drama muito antes sob a lona do Circo Irmãos Queirolo (ANDRIOLI, 2007, p. 62).

Dentre as encenações dramáticas, os Irmãos Queirolo também apresentavam peças religiosas. Esta era mais uma forma de se aproximarem de um público em um país formado por uma maioria cristã, em uma época de predomínio do conservadorismo. Em Curitiba, os Queirolo faziam sucesso com as encenações da Paixão de Cristo e outras peças religiosas.

[...] o que marcou para mim foi a última vez que a gente levou a peça *A Paixão de Cristo*. Foi que, é triste, meu tio saiu do hospital só para trabalhar, ele estava fazendo hemodiálise, foi um pouco antes de ele falecer. Meu pai falou: não, você não vai trabalhar, Sergio, você fica aí. E ele fala: Lafayette, eu quero trabalhar, eu vou trabalhar, ele pediu licença para o médico, ele saiu do hospital e fez o Barrabás, fez o enforcamento lá tudo direitinho, se estrebuchou tudo com todas as próteses da hemodiálise na barriga e ele fez o enforcamento. O público se levantou, não sei por que, ele foi aplaudido de pé. O espetáculo parou e todos os artistas ali, eu me emociono de ver, todos os artistas ali se emocionaram de ver a atuação (BUCH, 2022, entrevista concedida).

O sucesso das apresentações de peças religiosas foi tanto que rendeu diversas cartas de autoridades da Igreja Católica, como a do padre dr. Elias Tomazzi, que conclamava aos que viessem a assistir à peça que se perguntassem: “Como é que de um lugar de diversões se faz um templo improvisado? Esta foi minha impressão quando assisti a este drama no Circo Queirolo, que é uma lição de fé e moral útil à sociedade e recomendo a todos os católicos” (TOMAZZI, 1939, p. 8).

Figura 2 — Carta do Clero

**Circo Irmãos Queirolo**

**HOJE às 21 horas em ponto representação no "PALCO" a formidável PEÇA SACRA em 14 atos — MARTYR DO CALVÁRIO ou VIDA, PAIXÃO E MORTE DE N. S. JESUS CRISTO**

**OPINIÕES, DE ALCUNS PRELADOS, MONSENHORES E BISPOS, QUE ASSISTIRAM ESTA REPRESENTAÇÃO NO CIRCO QUEIROLO, E POR ESPONTANEA VONTADE E GENTILEZA DIBUGRAM EM CARTA A ESTA EMPREZA**

|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
| <p>Atesto em bom da verdade, que assistí a representação do Martyr do Calvário no Circo Queirolo e juro in verbo sacerdotis que nunca assistí uma representação, onde os artistas viessem tanto a vida da peça, como as do Circo Queirolo.</p> <p>Entre Rio, bispado de Valença, 3-1-1937.</p> <p>Padre José Custódio Pereira Barros.</p> | <p>Quem assistir no Circo Queirolo a representação do Martyr do Calvário é obrigado a perguntar a si proprio: como é que de um lugar de diversione se faz um templo importante? Esta foi a minha impressão, quando assistí este drama no Circo Queirolo, que é uma lição de fé e moral útil a sociedade e recomendo a todos os católicos. Mães parabenos. Minas, 12-1-1938.</p> <p>Padre Dr. Elias Tomazi.</p> | <p>Assistí o Martyr do Calvário no Queirolo e não deixo recomendar aos Romanos, Colégios e acólitos aos católicos e assistir o Martyr do Calvário pelo Queirolo pois da maneira só pode resultar beneficio para nossa fé e maior amor ao nosso Jesus que tanto sofreu por nosso amor.</p> <p>Lisopolândia, 28-8-1937.</p> <p>Leopoldina, 28-8-1937.</p> <p>Padre José Domingos.</p> | <p>Dei graças em documento a meu agradecimento ao Queirolo que proporcionaram ocasião de poder assistir este formidável drama, cuja representação deu-me impressão na minha alma. Faço votos para que a representação do Martyr do Calvário continue a impressionar as almas diante do espectáculo grandioso de Amor que Jesus votou a humanidade.</p> <p>Formidável, 28-8-1938. Valença<br/>Custódio Pereira Barros</p> |
|---|--|---|--|

**Formidável Montagem! — Guarda Loupa Lu xuosissimo! — Músicas Originaes! HOJE — O MARTYR DO CALVÁRIO**

Fonte: *O Dia*, Curitiba, 25 fev. 1939, p. 8. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 jul. 2023.

O sucesso foi tão grande que levou um padre a jurar “in verbo sacerdotis” que nunca tinha assistido a uma representação em que os artistas fossem capazes de “viver” a história de Jesus Cristo representada, como fizeram os Irmãos Queirolo. Esta foi a carta do padre José Custódio Pereira Barros. O Monsenhor José Arthur de Moura, além de elogiar, fez questão de atestar e certificar tudo como sacerdote e brasileiro. Era a aprovação da igreja, manifestada e formalizada.

A atenção aos acontecimentos da sociedade também era uma característica que pode ser ressaltada em relação aos Irmãos Queirolo. De maneira criativa, “brincavam” com os acontecimentos sem deixar de lado o tom de crítica social, mesmo em período de guerra.

A publicidade oficial, assim como o temor presente nas ruas, inspirou os irmãos Queirolo a fazerem a peça “Os mistérios da Quinta Coluna”, levada ao palco do Pavilhão naquele ano de 1942 por iniciativa e criação de Otelio. Outra peça montada pelos artistas brincava com a participação da Força Expedicionária Brasileira. “A cobra tá fumando” era uma apropriação da resposta dada pela FEB aos que diziam que o Brasil só entraria no conflito quando a cobra fumasse. Para os Queirolo, mais um motivo para fazer graça (ANDRIOLI, 2007, p. 31 e 32).

Há de se refletir como as apropriações e recriações constituem um processo de territorialização. No caso dos Queirolo, além das encenações a partir de sucessos do cinema e radionovelas, como também as religiosas, é possível, por exemplo, observar que era comum o circo receber atrações esportivas, conforme mostra a manchete do jornal *A Gazeta*.

Figura 3 — Grandioso espetáculo esportivo

**QUEIROLO**

O CIRCO PREFERIDO PELAS EXMAS. FAMILIAS — Solido e elegantemente armado á RUA FORMOSA N. 20 - Junto á (Casa Bife) — Phone 4-4265 — Filiado a Federação Circense com séde nesta Capital. Director: ALCIDES QUEIROLO

---

H O J E — Segunda-feira, 4 de fevereiro de 1929 — H O J E

**Grandioso espectáculo esportivo**  
A's 9 horas da noite em ponto.  
Dividido em 3 bellissimas partes

A primeira parte constará de grandes attrações e novidades

2.<sup>a</sup> parte — A fina comedia de HARRIS e CHIC CHIC intitulada: **A ESPOSA DO OUTRO.**  
3.<sup>a</sup> parte esportiva — 1.<sup>o</sup> — Grande desafio de LUCTA GRECO ROMANA entre os campeões: **WEBER** contra **RITTER.**  
2.<sup>a</sup> — LUCTA LIVRE CONTRA JIU JITSU na qual o invicto **OMORI** lutará contra dois adversarios no mesmo tempo: **GUARANY** e **PEDRO.**

---

Preços: Frisas com 5 cadeira, 30\$000 — Camarotes idem idem, 25\$000 — Cadeiras ditinetas numeradas, 6\$000 — Cadeiras sem numero, 4\$500 — Geral, adultos, 2\$200 — Geral, para crianças até 10 annos, 1\$500 — Geral para militares sem graduação, 1\$500 — (Com o imposto lucraso).

---

DIA 8 — Grande encontro de BOX entre o campeão brasileiro **ITALO** e o campeão portuguez **SILVANO COSTA.**

Fonte: *A Gazeta*, São Paulo, 04 fev. 1929. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 18 jul. 2023.

Alguns anos depois, o Circo Irmãos Queirolo divulgaria, dentre suas atrações, eventos esportivos como forma de arte e não esporte propriamente, como o palhaço pugilista e jogos de futebol feminino, exibidos como atração cênica.

Ao passo que as propagandas do Circo Queirolo sugeriram a diminuição das apresentações de lutas no mesmo período, surgiram com mais destaque outras atrações, e dentre elas, a de “um bello e disciplinado corpo de girls”: o futebol jogado por artistas mulheres (BONFIM, 2019, p. 83).

Dentre as apropriações, as atrações de feiras também eram absorvidas pelo Circo Irmãos Queirolo, como conta o entrevistado da quarta geração da família.

[...] no Circo dos Irmãos Queirolo, isso também na época do Chic-Chic, do Otelo Queirolo, eles faziam touradas dentro do Circo. Eles tinham, uma cerca de ferro enorme. Uma grade, era a grade de ferro, que era cercado, e daí então o Chic-Chic lá falava: “quem conseguir ficar sentado na mesa e o touro não pegar ganhava um prêmio”.



Mas era muito difícil. [...] Eles pegavam o touro bravo, não era touro manso. [...] não judiavam do touro, ele vinha com o caminhão das fazendas aqui, das chacras, descarregavam ele no Circo, mas não judiavam. [...] O touro era bravo mesmo, não é que eles deixavam, quanto mais bravo era melhor porque ele vinha para cima do pessoal. [...] Nesse ponto eles eram bem conscientes, eles não punham ninguém em perigo não, sempre tinha toureiro de verdade junto no espetáculo (BUCH NETO, 2022, entrevista concedida).

Na fala de Buch Neto é perceptível a ênfase dada ao fato de não “judiarem” do touro. Na época não havia a proibição ou preocupação das autoridades a respeito de maus-tratos, o que aconteceria apenas neste milênio<sup>4</sup>. Em outro momento da entrevista, Paulo Buch Neto relata sobre os cuidados que precisam ter hoje em dia.

Você veja uma coisa: sempre a gente é visado, então você não pode xingar ninguém, não pode chamar mais ninguém de nada, você tem que trabalhar assim como é assim, um pé por pé, tem que ter muito cuidado com o que você fala porque as crianças também estão sempre te escutando, então palavrões a gente não fala. Se hoje a gente poderia fazer alguma gozação com o que está acontecendo hoje? Não dá, não tem, por que tudo está censurado, está tudo censurado, então muita coisa a gente deixou, olha, a gente trabalhava com pombinhas, a gente trabalhava com coelho, a gente trabalhava com cachorro adestrado. Hoje nada mais disso pode, você é proibido de trabalhar com pombas, proibido trabalhar com coelho, proibido trabalhar com cachorro adestrado, não pode mais. Então você tem que fazer assim, é muito discreta as coisas, não dá pra você soltar assim como era antigamente, você poderia fazer uma brincadeira qualquer, não, muito restritas as coisas. O pessoal está muito ligado, então se de repente você fala alguma coisa já vem pra cima de você, com certeza, então a gente sempre mantém aquele nível bom (BUCH NETO, 2022, entrevista concedida).

---

<sup>4</sup>Lei do Estado do Paraná nº 16.667, de 17 de dezembro de 2010. Proíbe a manutenção e a comercialização de animais selváticos ou domésticos, sejam nativos ou exóticos em espetáculos circenses ou quaisquer outros que explorem esses tipos de animais.

A sociedade assimila costumes e tradições, seja pelos ensinamentos de antepassados, seja por normatizações através de leis. Esta assimilação se constitui em um processo de territorialização dinâmica, em movimento, pois ela se transforma com o tempo a partir de novas relações. No entanto, as transformações não se constituem como um processo de desterritorialização, em que as informações antes territorializadas são simplesmente descartadas. Os costumes se modificam, mas a memória permanece, não como algo que impeça as mudanças, mas como registro que acaba contribuindo com uma percepção de transformação e que impulsiona novas experiências. É nesse ir e vir territorial, tanto geográfico como multicultural, que as experiências circenses vão se forjando a partir das relações, em uma constante construção de territorialidade.

Em 1956, entre idas e vindas, os Irmãos Queirolo resolvem se estabelecer em Curitiba, como disse Buch Neto (2022), “a gente continuou aqui, né?”. O clima de Curitiba contribuiu para a escolha da cidade, Otelo Queirolo, o patriarca na época, segundo Marilene, “gostava muito do clima daqui. Ele sentia muito esse ‘ar’ europeu” (BUCH, 2022). Mas deixar a itinerância também levou em conta as relações familiares.

Além das atuações marcantes em cena, a presença feminina fez com que os Queirolo buscassem um porto seguro para criar suas famílias. Lafayette e Zefe estavam com uma criança recém-nascida, portanto, para o jovem casal, crescia a ideia de fixar raízes em uma cidade. O tio de Lafayette, Otelo, sentia a distância da filha, que estava sofrendo com um casamento mal-sucedido. A família Queirolo havia mudado muito. Uma nova configuração decretava o fim da vida mambembe (ANDRIOLI, 2007, p. 56).

A mudança na configuração da Família Queirolo, com a chegada da criança e a perda de Otelo, marca o fim da vida mambembe (nômade, itinerante). Fixar raízes em Curitiba simboliza assim a busca por um porto seguro, um lugar onde a família pudesse se estabelecer e criar laços duradouros. Esses acontecimentos demonstram a intensidade dos sentimentos envolvidos, quase violentos, que convergem para a necessidade de delimitar um território estável e seguro para as vidas que se entrelaçam nesse contexto. E, no centro desse turbilhão de emoções, a decisão de fixar raízes em Curitiba ganhava forma. Era

como se, ao delimitar um território, eles costurassem as lonas do circo da vida, criando um espaço onde as memórias se entrelaçavam com os sonhos, e o passado se fundia com o presente.

Nesse contexto, as relações familiares e os laços afetivos se entrelaçaram, delineando um território que transcendeu o espaço físico. As cortinas se fecharam sobre o palco itinerante, mas a história dos Queirolo continuou a ser escrita, com Curitiba como cenário fixo e a promessa de novos capítulos a serem vividos. Estabelecer-se na capital paranaense proporcionou aos Queirolo novas relações com a comunidade de Curitiba. Agora, a residência era fixa, assim como os demais moradores da cidade. A proximidade do Circo Irmãos Queirolo com a comunidade curitibana fez com que as fronteiras do “eu e eles”, comumente construídas na relação do circo itinerante com a comunidade, praticamente não existissem. Isso é perceptível na fala de Marilene Queirolo Buch:

Chegava na cidade, já tinha festa, né? Aí, um levar um drama... “Nossa, vou precisar do cenário, flores, um sofá, uma estante.” A população arrancava umas flores do jardim, o outro vizinho emprestava o sofá, o outro emprestava o tapete, o outro emprestava... e assim ia levando. E aí o que acontecia? Eles ganhavam ingressos para eles e para a família, e muitos também até chegavam a participar do espetáculo, e muitas dessas famílias participaram do espetáculo (BUCH, 2022, entrevista concedida).

Embora o Circo Irmãos Queirolo tenha construído uma boa relação com a comunidade, isso não foi suficiente para enfrentar a concorrência da popularização da televisão. Além disso, o clima frio e chuvoso de Curitiba afastava cada vez mais o público da lona. Era necessário diversificar a renda e explorar novos territórios.

[...] então a gente teve que procurar outras áreas também para poder sobreviver, não era só dentro da área do circo, e uma coisa que meu pai toda a vida falou isso para todos os artistas: vocês sempre têm o fixo porque o fixo vai ser o futuro de vocês lá na frente. Vocês têm um espetáculo, os shows como extra, como um décimo terceiro, um décimo quarto salário, mas nunca, nunca deixem de ter o salário fixo de vocês. Na época ele já via que a televisão já estava roubando muita apresentação da gente, que estava mudando (BUCH, 2022, entrevista concedida).

Percebe-se na fala de Marilene Queirolo Buch uma modificação na identidade circense da família. A itinerância deixa de existir e costumes comuns à comunidade urbana brotam no meio circense dos Queirolo. A atividade debaixo da lona passa a ser um extra, e a tradição se transforma. No caso dos Queirolo, os lugares de apego (a casa fixa, o local de trabalho e outros ambientes sociais) são estabelecidos a partir do momento em que deixam a itinerância. E o circo morreu?

Para Manoel Serbêto Mathias Júnior (2023), integrante do Circo Zanchettini<sup>5</sup>, a itinerância constitui fator importante para a manutenção da organicidade da família circense tradicional. Sobre o Circo Irmãos Queirolo, ele pontua, “já não é mais esse convívio diário, já é em uma casa fixa, já é com relações fixas, já é com vínculos; que é no momento que vai para o trabalho, pode ter até a memória, pode ter até a tradição vivida, mas não é mais o exercício” (MATHIAS JÚNIOR, 2023, entrevista concedida).

O circo tradicional de lona itinerante, particularmente no caso dos Queirolo, pode ter deixado de existir, mas a tradição incutida no saber circense permanece viva. Isso pode ser atribuído à característica da Família Queirolo de explorar novos territórios durante sua trajetória, mesmo no formato itinerante. As apresentações em cassinos e teatros, as participações em programas de televisão e cinema, as peças religiosas em espaços públicos, entre outras atividades, constituem-se em um processo de novas territorializações. Nesse processo, um território não anula o outro, ou seja, não ocorre a desterritorialização. Neste caso específico, os territórios são formados pelos diferentes locais de trabalho e pela residência, pelo público que interage, pela mensagem teatralizada bem recebida pelo público. Há uma produção de saber e uma recepção da mensagem. Diferentemente do que ocorre no circo tradicional de lona itinerante, onde o local de trabalho se confunde com a residência, agora passam a ser territórios distintos. Isso resulta em uma sobreposição de territórios que se encaixam no cotidiano desses circenses, formando assim uma multiterritorialidade. Esse processo de construção de uma multiterritorialidade pode ser entendido como uma característica do viver em sociedade na urbanidade, não necessariamente exclusiva a ela, talvez ampliada neste contexto, se interpretarmos isso na perspectiva de Haesbaert (2004, p. 344):

<sup>5</sup> Circo tradicional itinerante com mais de 60 anos de atividade. Sua origem remonta ao interior do Paraná.

[...] a existência do que estamos denominando multiterritorialidade, pelo menos no sentido de experimentar vários territórios ao mesmo tempo e de, a partir daí, formular uma territorialização efetivamente múltipla, não é exatamente uma novidade, pelo simples fato de que, se o processo de territorialização parte do nível individual ou de pequenos grupos, toda relação social implica uma interação territorial, um entrecruzamento de diferentes territórios. Em certo sentido, teríamos vivido sempre uma “multiterritorialidade”.

Nessa multiterritorialidade, não se observam conflitos territoriais, mas sim uma convergência harmoniosa. Diversas facetas se entrelaçam para formar uma única e coesa aparência, capaz de proporcionar um profundo sentimento de bem-estar.

Com a morte de Lafayette Queirolo, uma figura que tinha certa influência política na sociedade curitibana, e a perda da lona que se destacava como uma estrutura marcante no espaço urbano, demarcando um território específico, o Circo Irmãos Queirolo enfrenta o dilema de não se tornar apenas uma memória de um passado glorioso. Marilene Queirolo Buch se manifesta indignada com a decretação da extinção do Circo Irmãos Queirolo por uma rede de televisão:

[...] para nós o que acabou de nos matar foi a Rede Globo, eles vieram com a extinta Família Queirolo. A gente escreveu para eles, nós não somos extintos, não é porque meu pai morreu que a gente está extinto, nós estamos na ativa ainda, mas eles não voltaram atrás, é a extinta família; e você sabe, né? O que é extinta, extinta ficamos (BUCH, 2022, entrevista concedida).

Não é verdade que extinto ficaram. O Circo Irmãos Queirolo continua ativo, com Marine Queirolo Buch, Paulo Buch Neto e seus filhos mantendo viva a tradição circense da família. É isto que manifesta a narrativa de Marilene: há uma memória; um relacionamento construído em espaço urbano; uma visibilidade e receptividade; e uma narrativa não consegue negar a história, pois, diante da morte, os Irmãos Queirolo e suas memórias ficaram. A tradição se transformou com o tempo, mas ainda está viva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história do Circo Irmãos Queirolo é um testemunho da resiliência e adaptabilidade da tradição circense. Apesar dos desafios apresentados pela modernização e mudanças sociais, a Família Queirolo conseguiu manter viva a essência do circo, reinventando-se e explorando novos territórios. A decisão de estabelecer-se em Curitiba não marcou o fim da tradição, mas sim uma transformação, uma nova forma de expressão da arte circense. Através de suas experiências e adaptações, a Família Queirolo demonstrou que a tradição circense não é uma relíquia do passado, mas uma forma de arte viva e dinâmica que continua a evoluir e se adaptar aos tempos modernos. E mais, a territorialização dos Queirolo na capital paranaense deu origem a uma política cultural de artes circenses que já tem quase 50 anos de existência: o Circo da Cidade Zé Priguiça. Mas essa é uma outra história.

## DEPOIMENTOS

BUCH, Marilene Lopes Queirolo. **Depoimento concedido a Eloi Vieira Magalhães.** Curitiba, nov. 2022.

BUCH NETO, Paulo. **Depoimento concedido a Eloi Vieira Magalhães.** Curitiba, nov. 2022.

MATHIAS JÚNIOR, Manoel Serbêto. **Depoimento concedido a Eloi Vieira Magalhães.** Curitiba, fev. 2023.

## REFERÊNCIAS

ANDRIOLI, Luiz. **O circo e a cidade:** histórias do grupo circense Queirolo em Curitiba. Curitiba: Edição do Autor, 2007.

ÁVILA, Fernando Silva de. **Território circense.** 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) — Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2008.

BONFIM, Aira Fernandes. **Football feminino entre festas esportivas, circos e campos suburbanos:** uma história social do futebol praticado por mulheres da introdução à proibição (1915-1941). 2019. 213 f. Dissertação (Mestrado em História, Política e Bens Culturais) — Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2019.

HAESBAERT, Rogério. Definindo território para entender a desterritorialização. *In*: HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do fim dos territórios à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand, 2004. p. 35-98.

HAESBAERT, Rogério. **Des-territorialização e identidade**: a rede gaúcha no Nordeste. Niterói: Eduff, 1997.

JAPIASSU, Moacir. O palhaço sumiu, o picadeiro está vazio. O circo perdeu sua atração. Ou foi o circo que acabou? **IstoÉ**, São Paulo, 1º mar. 1978.

RUIZ, Roberto. **Hoje tem espetáculo?** As origens do circo no Brasil. Rio de Janeiro: Inacen, 1987.

TOMAZZI, Elias. Circo Irmãos Queirolo. **O Dia**, Curitiba, p. 8, 1939. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 30 jul. 2023.

# O PROJETO “ÉTICA NA PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DE INFORMAÇÕES”: REFLEXÕES SOBRE OS NOVOS LETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUAS

Francisco Pereira da Silva Fontinele<sup>1</sup>

Polyana Carvalho Nunes<sup>2</sup>

Francineide Fernandes Araújo<sup>3</sup>

Carlos Eduardo de Paula Santos<sup>4</sup>

Naziozênio Antonio Lacerda<sup>5</sup>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho enquadra-se no âmbito da Linguística Aplicada, mais especificamente na área de linguagem e tecnologia, voltando-se para o ensino de línguas na perspectiva dos novos letramentos. O estudo tem como objetivo refletir sobre os novos letramentos no projeto intitulado “Ética na produção e circulação de informações”, o qual tem como finalidade fomentar uma proposta de ensino pautada na reflexão sobre a circulação de informações na internet.

A proposta, aferida no projeto, apresenta uma variedade de recursos que, quando relacionadas com os novos letramentos, evidencia características que a inclina para essa perspectiva teórica. No que tange a isso, destacamos que se trata de um material para uso em sala de aula que trabalha de forma integrada diferentes temáticas, envolvendo distintas atividades e a participação efetiva por parte do alunado.

Sabemos que a internet e o avanço das novas tecnologias têm possibilitado muitos teóricos repensar o ensino de práticas de letramento na escola, pois os alunos estão cada vez mais envolvidos com o meio digital. Rojo (2012) destaca a necessidade de novas práticas de atividades para o desenvolvimento da leitura e escrita. A autora atravessa uma

<sup>1</sup> Mestrando em Linguística (UFPI). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1841-2404>

<sup>2</sup> Doutoranda em Linguística (UFPI). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2847-5828>

<sup>3</sup> Doutoranda em Linguística (UFPI). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2649-6265>

<sup>4</sup> Doutorando em Linguística (UFPI). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7028-9570>

<sup>5</sup> Doutor em Estudos Linguísticos (UFMG). Professor (UFPI). CV: <http://lattes.cnpq.br/6580918755072841>



discussão apresentando trabalhos que foram desenvolvidos em sala de aula, apontado caminhos a serem seguidos para o desenvolvimento de ações de ensino.

Assim, estamos vivendo novas práticas sociais de leitura que precisam ser repensadas para o ensino, uma vez que a presença do meio digital tem possibilitado novas práticas de ensino da leitura e da escrita, bem como novas abordagens sobre o ensino de línguas. Nesse sentido, o projeto em realce, além de apresentar passos para a produção do conhecimento, envolvendo o meio tecnológico, possibilita uma reflexão crítica sobre a produção e a circulação de informações, ressaltando a ética como componente indispensável a essa discussão, ou seja, busca refletir, por exemplo, a necessidade da existência da ética, como uma constante, nas trocas comunicativas em redes digitais ao tempo que também nos envolve em discussões acerca de temáticas atuais.

O projeto que ora analisamos apresenta seis etapas em sua realização. A primeira etapa, “Por uma ética da informação”, constitui o momento de reflexão sobre a produção e circulação de informações na internet sob os holofotes da criticidade. A segunda, intitulada “Roteiro: passo a passo”, trata da definição do formato dos vídeos que terão que produzir e como será feita essa produção seguindo um roteiro específico”. A terceira etapa, “Luz, câmera, ação!”, busca delinear as estratégias de registro de informações ou vídeos para compor uma sessão de gravação. Na quarta, “As cenas viram filmes”, o projeto apresenta o momento em que será feita a composição dos vídeos, com formatação e ajustes técnicos. A quinta etapa, “Produto final: hora de lançar o canal!”, trata do momento específico para o lançamento do canal criado para a divulgação de postagens e informações relevantes, as quais são vistas sob as lentes da criticidade. A sexta, e última etapa, trata do momento em que os alunos apresentam uma autoavaliação sobre o projeto desenvolvido e sobre si mesmos durante todo o percurso desenvolvimento do projeto.

Assim, nos debruçamos em analisar o projeto em realce, de modo mais específico, focamos na análise de duas categorias que acreditamos, conforme evidenciamos em nossas análises, integrar a moldura do projeto, a saber: um novo *ethos* e uma nova mentalidade, ambos presentes no projeto à medida que se apresentam propostas para novas abordagens de ensino, envolvendo a tecnologia, ao tempo que também possibilitam

novas formas aprender, através das quais o aluno é focalizado como coautor do processo de aprendizagem e oportunizado, desse modo, a constituir-se como um ser protagonista na construção crítica do seu saber.

Sobre as disposições metodológicas, nossa pesquisa é de abordagem qualitativa, bem como descritiva e documental. Segundo Paiva (2019), uma pesquisa qualitativa também pode ser denominada de interpretativista à medida que se caracteriza por explicar um determinado objeto de pesquisa. E uma pesquisa é descritiva porque visa à descrição de um fenômeno, bem como a apresentação de informações sobre o objeto de estudo. Nossa pesquisa caracteriza-se como documental quanto aos procedimentos, já que utilizamos como *corpus* de análise um projeto de livro didático da editora Moderna.

Ao longo de nossas reflexões, fazemos interpretações e descrições sobre o projeto de modo que apontamos duas categorias definidoras dos novos letramentos presentes em sua composição. Para refinar nossa pesquisa, nos dedicamos a analisar o Projeto 03 do livro didático da editora Moderna, disponível no seguinte link: <https://pnld.moderna.com.br/wp-content/uploads/2020/11/Moderna-em-Projetos-Linguagens-e-suas-Tecnologias.pdf>. Considerando a extensão do projeto, vamos analisá-lo de forma holística, de modo que apresentamos apenas duas imagens do projeto reproduzidas por meio de captura de tela de *smartphone android* para refletir e demonstrar ao leitor o funcionamento do projeto e como ele apresenta características que se inclinam para a perspectiva teórica dos novos letramentos.

## NOVOS LETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUAS

Neste trabalho, buscamos investigar a potencialidade dos pressupostos dos novos letramentos para o ensino de línguas, indagamo-nos, de modo particular, acerca de quais influências das reflexões, advindas desse campo teórico, podem ser reverberadas no ensino e como esses “ecos” poderiam apontar para contribuições no campo da aprendizagem e da formação e atuação crítica desses sujeitos.

De modo resumido, Lankshear e Knobel (2007) afirmam que os novos letramentos decorrem do funcionamento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) e abrangem um novo *ethos* e uma nova mentalidade.

No intuito de destacar a importância dessa corrente teórica, encontramos no trabalho intitulado “Novos letramentos e formação continuada de professores de inglês na rede municipal de Uberlândia” (Ribas; Mineo Tagata, 2018), uma observação importante que legitima a pertinência das reflexões postas inicialmente. Nesse referido trabalho, os pesquisadores explicam que a concepção de letramento vem mudando ao longo dos anos e isso traz importantes implicações. A primeira é que a própria terminologia “ser letrado”, tida como uma inovação à época de sua primeira menção, não atende ao que hoje se espera a respeito de ler um texto e responder a uma pergunta, pois no contexto em que estamos experienciando do ápice da tecnologia e da conectividade e interatividade, essa terminologia tornou-se obsoleta e insuficiente. A segunda implicação que merece nossa consideração é que:

Com o desenvolvimento das tecnologias, principalmente digitais, uma pessoa precisa de novos letramentos para participar do mundo, por exemplo, para ler um email, para fazer uma pesquisa no Google, para enviar mensagens de texto, dentre outras ações envolvendo essas tecnologias. Novos letramentos se referem tanto a uma nova forma de olhar para o letramento, em contraste com a noção tradicional de letramento enquanto domínio da leitura e da escrita, quanto a novas formas de produção de sentido que surgem conforme a cultura muda, principalmente por influência das (mas não limitado às) novas tecnologias de informação e comunicação (Ribas; Mineo Tagata, 2018, p. 5).

É possível notar que os autores advogam em favor da ampliação do termo letramento, destacando o olhar para a constituição de novas práticas que encapsulam esse processo. Nesse sentido, aquela noção primeira de letramento parece, aos poucos, estar sendo substituída pelo que hoje conhecemos como os novos letramentos, que vêm a configurar novas formas de produzir sentidos e que estão relacionados às mudanças ocorridas ao longo do tempo nos eixos cultural e tecnológico. Esses dois importantes eixos, que permeiam a vida humana, parecem influenciar diretamente o modo como interagirmos frente às demandas comunicacionais de um novo tempo, posto que hodiernamente nos encontramos imersos nessa situação de ambivalência ora como “tripulantes” ora como

“navegadores” desse “oceano” de possibilidades de leitura, produção e consumo de textos, ideologias, crenças e opiniões disponíveis no universo hipermidiático, ambiente marcado pela constante exigência de participação, interação e engajamento.

Transpor o pensar a respeito dessas questões para o contexto de ensino de línguas é, indubitavelmente, atentar-se para a necessidade e pertinência da abertura de espaço nessa ambientação para que juntos, professores, alunos e toda a comunidade escolar, possam discutir, dialogar e trazer para o centro do processo de ensino os mais diversos temas, mediados por diferentes vozes e constituído por múltiplas possibilidades experienciais, pluridiversa e multissemiótica.

Indagamo-nos, à esteira de Ribas e Mineo Tagata (2018, p. 5), se as escolas têm aberto espaço para esse debate ou, apenas “têm entrado em choque com outras formas de letramento que surgem no mundo, principalmente impulsionadas pelas tecnologias digitais”. No tangente a isso e, na visão desses pesquisadores, “o professor precisa ter flexibilidade e sensibilidade para se adaptar a diferentes situações e escolher as soluções adequadas a seu contexto de atuação”.

Dialogando um pouco mais com essa provocação, constatamos que o professor possui uma importante ferramenta teórico-metodológica em mãos: a teoria dos novos letramentos, que permite, sob o prisma de uma visão pendular, um exercício docente que imbrica teoria e prática para exercer uma atividade educativa situada e sensível ao contexto do alunado, enquanto também situa o discente em uma posição de evidência, através da qual pode expressar seus conhecimentos, percepções e motivações que fazem parte do seu arcabouço existencial e de interesses, tornando significativa e emancipatória a aprendizagem.

Essa percepção dialoga tanto com o conceito de ruptura ontológica cunhado por Knobel e Lankshear (2007) quanto com aquilo que é defendido por Duboc (2011, p. 10), ao discorrer sobre o aspecto “novo” dentro da teoria dos novos letramentos que:

implica necessariamente tratarmos das novas formas de aprender, de conhecer, de agir, de ensinar e avaliar. Para tanto, proponho uma reflexão sobre o que consiste na ideia do “novo” para além de sua exterioridade. O que quero dizer é que o simples uso das novas tecnologias

em uma sala de aula não significa necessariamente a adoção de uma prática de novos letramentos, apesar da “novidade” da parafernália tecnológica saltitante aos olhos em alguns contextos escolares. Em outras palavras, os novos letramentos constituem uma prática pedagógica inovadora porque se fundamenta não apenas na digitalidade atual, mas sobretudo na revisão de importantes conceitos, o que me leva a afirmar que sua implementação não depende necessariamente da utilização das novas tecnologias na escola.

Pensar o ensino de línguas sob a ótica dos novos letramentos é, sobretudo, compreender a aprendizagem como um processo colaborativo que pode ser mediado por tecnologias, mas que não se esgota nelas, na verdade, transcende, configurando-se em uma pedagogia que ressignifica os processos que envolvem sujeito, conhecimento, língua, por meio de uma reorientação crítica e problematizadora de aspectos da realidade contemporânea, condensando uma atitude que ao provocar novas formas de ensinar, possibilita também outras formas de também construir o conhecimento (Duboc, 2011; Knobel; Lankshear, 2007; Cope; Kalantzis, 2005).

Após essas considerações teóricas, na seção seguinte passamos a refletir sobre os novos letramentos no projeto que contempla a ética na produção e circulação da informação.

## **REFLEXÕES SOBRE O PROJETO NA PERSPECTIVA DOS NOVOS LETRAMENTOS**

As reflexões aqui pretendidas partem de um olhar atento e investigativo, sob o viés dos novos letramentos, para com o recurso didático voltado ao eixo dos projetos integradores, proposta apresentada para concorrer ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) sob a responsabilidade, produção e iniciativa da editora Moderna, conhecida na implementação de materiais didáticos para as redes públicas e privadas de ensino do nosso país. Na imagem da Figura 1, observamos a capa do livro didático no qual está situado o projeto.

Figura 01- Capa do livro didático da editora Moderna



Fonte: Captura de tela de *Smartphone Android* pelos pesquisadores de Moschkovich *et al.* (2020, s. p.).

Nossa incursão investigativa inicia-se com foco na observação do Projeto de número 3, “Ética na produção e circulação de informações”, que conecta o tema integrador mídia e educação, conforme podemos observar na Figura 02. Embora constem outros projetos no sumário, nossas reflexões recaem sobre o Projeto de número 3 em realce, o qual é constituído por seis etapas de desenvolvimento.

Figura 02 – Sumário de projetos da Editora Moderna

| <b>SUMÁRIO</b>   |   |
|--|---|
| <b>PROJETO 1 QUANDO A ARTE TRANSFORMA O ESPAÇO 6</b>   |   |
| <b>Como mapear e transformar um espaço?</b>  |   |
| <b>ETAPA 1</b> Muitas formas de mapear..... 10   | <b>ATIVIDADE:</b> Pesquisa, artigo de opinião e podcast 25                    |
| Explorando o assunto: Com base em quais perspectivas mapeamos? 12                                      | <b>ETAPA 3</b> Produto final: Intervenção artística..... 27                   |
| <b>ATIVIDADE:</b> Pesquisa de campo 14   | Conceitos e técnicas: Guia prático de como fazer uma intervenção artística 28 |
| Conceitos e técnicas: Paisagem sonora 18   | <b>ATIVIDADE:</b> Intervenções poéticas 30                                    |
| <b>ATIVIDADE:</b> Mapeamento afetivo do espaço 20  | <b>ETAPA 4</b> Avaliação e autoavaliação..... 31                              |
| <b>ETAPA 2</b> A arte intervindo nos espaços do mundo.....21   |   |
| Os rios invisíveis da metrópole 22   |   |
| <b>PROJETO 2 AS JUVENTUDES E SUAS VOZES 32</b>   |   |
| <b>O que são e o que podem as juventudes?</b>  |   |
| <b>ETAPA 1</b> Que jovem sou eu?..... 36   | <b>ETAPA 3</b> O que se entende por juventude?..... 53                        |
| O que é ser jovem? 37  | Quais documentos definem o conceito de juventude no Brasil e no mundo? 54     |
| Como eu me represento? 41  | <b>ATIVIDADE:</b> Seminário e Debate 54                                       |
| Explorando o assunto: Van Gogh no espelho 42   | <b>ATIVIDADE:</b> De-Clareio dos Direitos das Juventudes 59                   |
| <b>ATIVIDADE:</b> Pesquisa e produção de autorretrato 43   | <b>ETAPA 4</b> Produto final: Mostra Escola                                   |
| <b>ETAPA 2</b> Como eu me expressei?..... 44   | Aberta para as Juventudes..... 60   |
| O que é e o que pode a poesia? 46  | Identificação e preparação do evento 61                                       |
| Explorando o assunto: Futurismo, modernismo e poesia negra: a revolução dos jovens também na poesia 47 | Preparação das apresentações dos integrantes da turma 62                      |
| <i>Sôni</i> : palavra pé na porta 49   | Realização da Mostra e relação com o público 62                               |
| <b>ATIVIDADE:</b> Pesquisa (álbum) 50  | <b>ETAPA 5</b> Avaliação e autoavaliação..... 63                              |
| <i>Ripa</i> : a palavra cantada 50   |   |
| <b>ATIVIDADE:</b> Pesquisa (rap) 51  |   |
| <b>ATIVIDADE:</b> Sarau 52   |   |
| <b>PROJETO 3 ÉTICA NA PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DE INFORMAÇÕES 64</b>                                      |   |
| <b>Como produzir conteúdo crítico no ambiente virtual?</b>   |   |
| <b>ETAPA 1</b> Por uma ética da informação..... 68   | <b>ETAPA 3</b> Luz, câmera, ação!..... 84                                     |
| Circulação da informação: fake, verdade e ética no mundo virtual 68                                    | Ensaio 85   |
| Como identificar e combater fake news? 71  | Gravando 85   |
| <b>ATIVIDADE:</b> Pesquisa de campo para a criação de tutorial 72                                      | <b>ETAPA 4</b> As cenas viram filmes..... 90                                  |
| O mundo virtual pode ser um potente espaço de conhecimento e troca 73                                  | Organização de arquivos 90  |
| <b>ATIVIDADE:</b> Planejamento (produção de canal) 74  | Técnicas de edição de vídeo e áudio 90  |
| <b>ETAPA 2</b> Roteiro: passo a passo..... 76  | Softwares e aplicativos sugeridos para a edição 91                            |
| Entrevista 76  | Legendagem e janela de Libras: garantindo a acessibilidade 92                 |
| Animação em stop motion para discutir problemas 77   | <b>ETAPA 5</b> Produto final: Hora de lançar o canal..... 93                  |
| Vlog 78  | Plano de divulgação 93  |
| Oficina de roteiro 79  | <b>ATIVIDADE:</b> Divulgação (canal de vídeo) 94                              |
| Conceitos e técnicas: Roteiro 80   | <b>ETAPA 6</b> Avaliação e autoavaliação..... 95                              |
| <b>ATIVIDADE:</b> Escrita de roteiro 83  |   |

Fonte: Captura de tela de *Smartphone Android* pelos pesquisadores de Moschkocich *et al.* (2020, p. 4).

Em resumo, podemos dizer que o projeto apresenta estratégias e suportes para que alunos possam criar um canal virtual e divulgar nele vídeos com informações e conteúdo de natureza crítica.

Inicialmente pontuamos que a página inicial do projeto é caracterizada com uma imagem representativa de um *smartphone* que é visualmente retratado como uma ilha na qual um ser humano (sozinho e ilhado) parece conectar-se com algo (aparentemente, externo a ele) por meio de outro aparelho celular. Somada a essa apresentação visual, que aguça a criticidade e estimula a participação do alunado, há uma pergunta que indaga ao leitor: como produzir conteúdo crítico no ambiente virtual?

Essa abertura de possibilidades para a construção de um debate (jogo de ideias e opiniões) e a sugestão que a imagem possibilita se apresentam para nós como uma importante janela para a construção colaborativa, não só do conhecimento, mas concorre também para uma revisão de como nos comportamos perante as redes sociais e ao mundo virtual. Nesse sentido, sabendo que atentar-se para os limites da ética, especialmente na cultura digital, é uma característica muito marcante nos novos letramentos, podemos dizer que, na abordagem introdutória ao eixo integrador, os editores fizeram escolhas acertadas ao apresentar de forma relevante, atual e crítica, a temática.

Após essa imersão inicial, observamos que o material sugere, por meio de *link*, outra característica dos novos letramentos: o acesso a um vídeo tutorial, contendo orientações sobre o projeto. Concomitantemente, um *box* informacional posto ao lado apresenta uma discussão sobre a relação entre a ética, a cultura digital e a interação dos usuários, aspectos que em nossa análise também nos evidenciam a mobilização de conceitos importantes para a percepção de que há a presença de um novo *ethos* e de uma nova mentalidade na elaboração desse recurso pedagógico. Ademais, a seção # E eu nisso tudo?, a qual aborda de forma dialógica e norteadas por questões reflexivas, o posicionamento dos estudantes e permite que estes reestruturarem ou aperfeiçoem seu modo de atuar frente às mídias, aspectos que vêm a reforçar o pressuposto por nós há pouco assumido.

Conforme o cronograma do projeto integrador vai sendo contemplado, percebemos importantes momentos amparados pela discussão da ciência, tecnologia, ética e atuação cidadã, frente às demandas sociais de um mundo hiperconectado. Um exemplo que bem ilustra essa nossa percepção é a tirinha da série malvados, apresentada na página 68, que sugere e não esgota a discussão necessária sobre o que é mesmo viver em rede no século XXI. Desmistificando essa visão passiva e muito longe de ser pacífica, o roteiro de atividades, com propostas para elaboração coletiva, abre espaço para integrar questões como *fake news* e que permite ao professor, caso assim deseje, acrescentar a problemática dos discursos de ódio, reverberação de preconceitos, dentro outros desafios que esse ambiente (virtual) comporta.



Outro aspecto interessante que observamos foram as proposições de situações-problema, todavia acrescentamos uma crítica construtiva a essa seção: poderia haver mais ênfase a questões do tipo:

1. Análise de postagens que estimulam comportamento inadequado ou preconceituoso nas redes.
2. Constatação de que muitos memes escamoteiam, por meio dos traços de humor, muitas situações constrangedoras e de ridicularização acerca de pessoas, instituições e até mesmo minorias.
3. Análise do impacto das *hashtags* (#) criadas para impulsionar uma discussão.

Ao tempo que propomos as sugestões aqui trazidas, não estamos propondo apenas que os alunos digam se concordam ou não com o assunto posto. Mas, que, partindo de evidências concretas, isso possa ser tomado como ponto de partida e, após dar a saber que isso existe, buscar construir colaborativamente um cabedal de possibilidades no caminho de mitigar, resolver ou extirpar esses comportamentos. Posicionamentos desse tipo reforçam ainda mais as marcas do engajamento, característica de uma nova mentalidade percebida nos novos letramentos.

Retomando a análise do material em questão, percebemos o aspecto colaborativo destacando-se também na preocupação dos editores em integrar duas diferentes disciplinas (Língua Portuguesa e Artes) que, apesar de pertencerem ao mesmo eixo – Linguagens e códigos e suas tecnologias – possuem diferentes ferramentas para conceber análise e resolução de problemas, colaborando assim para um alargar dos horizontes de conhecimento, reflexão e tomada de atitude frente às demandas sociais cotidianas. Nesse aspecto, o material oferece, por exemplo, suporte para que os alunos, à luz de todas as discussões anteriores, saibam como produzir um canal e nele fazer postagens, almejando uma ampla divulgação do conteúdo produzido.

Esse aspecto mostra-se relevante e empoderado, pois possibilita que os discentes dominem novas e diversas ferramentas e plataformas tecnológicas e, apesar de não serem ou se tornarem especialistas/técnicos no assunto, assegura, de forma democrática, a garantia de participação

e atuação protagonista na sociedade por meio da produção e disseminação de ideias que, de acordo com o intento do módulo e dos novos letramentos, são responsáveis por frutificar uma nova mentalidade.

Notamos ainda que, ao longo desse percurso, os editores conciliam os conteúdos de língua portuguesa de forma natural e significativa, de modo que não percebemos uma pausa para ensinar unilateralmente um conteúdo e menos ainda dissociado de sua aplicação. Ao contrário, o que percebemos é que ao final do trajeto o aluno será capaz de saber muito sobre a sua língua e suas variadas faces linguageiras, sobre aspectos que envolvem a sua utilização como um potente veículo social e saberá de modo exímio ajustá-la aos diferentes contextos de uso, tecnologias e diferentes mídias. Esse aspecto mencionado torna-se mais evidente na etapa 2, quando são propostas atividades como a entrevista, os infográficos, a proposta do *blog*, e que surge ao final da etapa um roteiro técnico para consulta, uma espécie de guia, com instruções que ampliam o repertório de conhecimentos tomando por base a proposição de atividades.

Como ressalva, é necessário esclarecer que não estamos aqui desconsiderando a importância do conteúdo disciplinar de cada eixo, o que intentamos ressaltar é que perceber o conteúdo programático (didático-disciplinar), em “segundo plano”, é um aspecto muito caro dentro da proposta tanto do caderno de projetos da editora Moderna quanto dos novos letramentos e que, infelizmente, não é o que observamos na prática da maioria das escolas brasileiras.

No que tange ao aspecto de produção final, notamos que a criação do vídeo é o ponto mais alto da proposta, uma vez que combina todos os elementos e aprendizagens angariadas ao longo do cronograma e, a essa altura, é válido apontar as contribuições dos editores em orientar sobre diversos aspectos técnicos relevantes e necessários para um bom desempenho dos estudantes, os quais envolvem desde noções básicas sobre qual o melhor tipo de câmera, ordem das gravações, desenvolvimento das cenas, enquadramento, registros e escolhas sonoras, uso de aplicativos e *sites* que auxiliam na melhoria da qualidade, além de possibilidades de elaboração do jogo de imagens e áudio.

Outro aspecto importante a destacar no material analisado é a presença de uma seção voltada à legendagem e a janela de Libras como uma forma de garantir a acessibilidade. Esse aspecto, em nossa análise, contempla mais uma vez a marca dos novos letramentos, pois essa nova mentalidade considera como imprescindível a valorização e a integração e o alcance dos conhecimentos partilhados entre os mais variados públicos, respeitando e os auxiliando em suas dificuldades.

Ao final, a etapa 6, “avaliação e auto avaliação”, busca aferir os resultados, ou melhor, os pontos positivos e/ou negativos do trabalho empreendido. Nessa fase, diferente do ensino tradicional, onde o aluno é avaliado apenas pelo professor, o discente tem a oportunidade de mais uma vez posicionar-se frente ao trabalho desenvolvido, agindo criticamente consigo e com os demais colegas, reiterando ou refutando aspectos inerentes à aprendizagem. Nesse ponto final do trabalho, também aferimos a presença de um novo *ethos*, que reflete, de forma crítica e engajada sobre o processo educacional, e busca construir um referencial de educação pautado em aspectos colaborativos, multifacetados e eticamente comprometido com uma aprendizagem significativa, que seja capaz de “ressoar” na sociedade por meio de indivíduos conscientes, críticos e adeptos de uma nova mentalidade frente ao processo de ensino e aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notamos que o objetivo proposto para o módulo 3, do projeto em estudo, que envolve a reflexão situada sobre o consumo e a produção de conteúdo na internet e a criação de um canal virtual com conteúdo crítico, realiza-se de forma satisfatória, posto que, durante todo o percurso reflexivo, nos deparamos com a preocupação dos elaboradores com o constante balizar entre a qualidade, a ética e a postura crítica dos discentes frente às etapas constitutivas do projeto integrador.

Ao fim da incursão reflexiva sobre o projeto “Ética na produção e circulação de informações”, percebemos que, pela natureza das suas características, o projeto encaixa-se na perspectiva dos novos letramentos, pois quando mobiliza diferentes recursos e estratégias de aprendizagem, inclusive aquelas que possibilitam ao aluno um acesso consciente e ético

no universo digital, por meio da produção de um canal, por exemplo, os elaboradores do material didático estão também buscando promover o despertar de uma nova mentalidade para atuação dentro e fora desses espaços, e esses são aspectos definidores dos novos letramentos.

Com relação ao conteúdo e à proposta do projeto, concluímos que os roteiros de atividades, as explicações e o detalhamento, constatados durante todas as etapas do projeto, mostram-se como frutíferas sugestões para que o docente possa ir além das práticas tradicionais de ensino. O material analisado extrapola as dimensões que integram o currículo escolar convencional, possibilitando que a sala de aula passe a ser um componente do universo midiático e que o caminho inverso também aconteça, permitindo que as mídias sejam esse espaço de aprendizagem e reflexo de uma comunidade escolar que, no tráfego comunicativo digital, possa refletir as marcas do engajamento, responsabilidade social, ética e criticidade.

Ademais, no material analisado, percebemos o incentivo para que a escola adote uma postura que favoreça uma imersão dos discentes no espaço virtual, instanciada pela ética, e encaminha-os para um constante e consciente manuseio das mídias e de outras ferramentas digitais capazes de ressignificar práticas tradicionais de ensino.

## REFERÊNCIAS

- DUBOC, Ana Paula M. O “novo” nos novos letramentos: implicações para o ensino de línguas estrangeiras. *Revista Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, v.18, 2011, p. 9-28.
- KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. *Learning by design*. Melbourne, VSIC, 2005.
- KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin (orgs.). *A new literacies sampler*. Nova York: Peter Lang, 2027.
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Sampling the new in new literacies. In: KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin (orgs.). *A new literacies sampler*. Nova York: Peter Lang, 2027.
- MOSCHKOCICH, Diego *et al.* *Moderna em projetos: linguagens e suas tecnologias*. Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/wp-content/uploads/2020/11/Moderna-em-Projetos-Linguagens-e-suas-Tecnologias.pdf>. São Paulo: Moderna, 2020. Acesso em: 12 jan. 2024.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019. (Coleção linguística; 14).

RIBAS, Fernanda Costa; MINEO TAGATA, William. Novos letramentos e formação continuada de professores de inglês na rede municipal de Uberlândia. *Revista SOLETRAS*, v. 1, p. 97-120, 2018.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola”. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

# SAMBA E RELIGIÃO: TATA TANCREDO DA SILVA PINTO E A AFRICANIZAÇÃO NA UMBANDA DE MEADOS DO SÉCULO XX

Artur Cesar Isaia<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

Em meados do século XX importantes transformações apareceram na fisionomia da Umbanda no Brasil. Essas transformações vão estar ligadas, tanto à identidade da nova religião, quanto aos intelectuais com autoridade reconhecida para falarem e escreverem sobre a Umbanda.

Se não podemos resumir o riquíssimo sagrado umbandista às propostas exaradas de seus intelectuais e de seus porta-vozes (Isaia, 1999), não é menos verdade que visões diferenciadas sobre a religião passam a incrementar o debate sobre a identidade da Umbanda. Entre essas propostas ganha corpo a de Tancredo da Silva Pinto, marcando um ponto de inflexão frente a um corpo de intelectuais que se habilitavam a definir os contornos identitários e doutrinários da Umbanda.

A importância de Tancredo da Silva Pinto neste debate reside justamente em trazer uma proposta capaz de aprofundar a identidade negra da Umbanda. Figura que vai se tornar amplamente conhecida no Rio de Janeiro a partir da década de 1950 (Brown, 1985), Tancredo trouxe para o debate intelectual umbandista a vivência pessoal de um homem negro e comprometido com a cultura negra. Este dado é importantíssimo se levarmos em consideração que os referenciais identitários da Umbanda, reconhecidos no debate intelectual da nova religião, apontavam justamente para o caminho inverso. Os intelectuais com força para falarem sobre a Umbanda aprofundavam uma visão refratária ao passado negro (Ortiz, 1978), o que fica bastante claro nas teses apresentadas no Primeiro Congresso do Espiritismo de Umbanda, que aconteceu no Rio de Janeiro no ano de 1941, portanto, em plena ditadura do Estado Novo (Federação, 1942).

<sup>1</sup> Doutorado em História Social (USP). Professor (UFSC). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 1C. CV: <http://lattes.cnpq.br/9893470314100775>

Com uma leitura da Umbanda que aprofundava as raízes identitárias africanas, Tancredo trazia para o debate intelectual umbandista a sua vivência no mundo do samba e do carnaval, como compositor reconhecido entre as territorialidades negras na cidade e as redes de sociabilidades onde se afirmava a cultura de resistência afrodescendente no Rio de Janeiro.

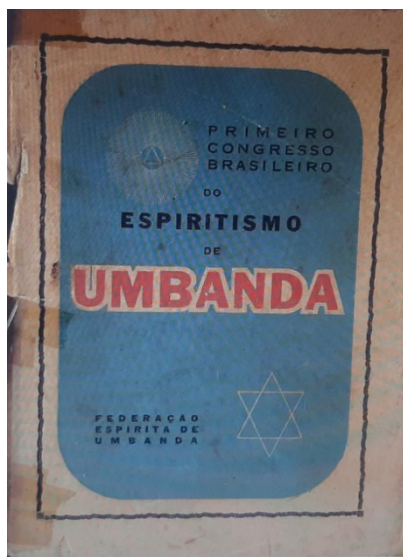
## **SAMBA E SARAVÁ: UM INTELLECTUAL NEGRO NO CAMPO RELIGIOSO UMBANDISTA**

Para compreendermos a importância da emergência da figura de Tancredo da Silva no campo umbandista (Negrão, 1996), é necessário constarmos os projetos identitários da religião, os quais se mostravam hegemônicos em meados do século XX. Por exemplo, no já citado Primeiro Congresso do Espiritismo de Umbanda de 1941, uma das teses aprovadas defendia que o passado africano representava “a ausência completa de qualquer forma rudimentar de cultura” (Federação, 1942, p. 46). Entre os intelectuais reconhecidos como porta-vozes autorizados da Umbanda aparecia o nome de Lourenço Braga, inclusive citado como recurso de autoridade, ao Carlos Drummond de Andrade escrever sobre a religião (Andrade, 1951). Lourenço Braga tratava-se de um intelectual umbandista plenamente identificado com a Federação Espírita de Umbanda, criada em 1939. Esta Federação apresentava um projeto identitário voltado para o afastamento dos vínculos com a África pela nova religião.

Portanto, quando da emergência do nome de Tancredo da Silva Pinto no debate religioso umbandista, tínhamos o predomínio de uma rede de intelectuais, com força e reconhecimento social e que se colocavam como porta-vozes de um projeto identitário refratário à ancestralidade africana. O próprio título do primeiro grande evento da Umbanda já evidenciava esta proposta: Primeiro Congresso do Espiritismo de Umbanda. Esta é uma evidência empírica importante para compreendermos que os intelectuais os quais organizaram o evento, tentavam aprofundar um projeto identitário aproximativo com o Espiritismo kardequiano, de matriz francesa, letrado e cientificista, afastando-se da ancestralidade africana. É neste cenário religioso que aparece a figura de

Tancredo da Silva Pinto. Em Nogueira (2022) alguns dados biográficos de Tancredo são apresentados remetendo à imprecisão de definirmos contornos mais precisos tendo em vista as suas origens familiares e sociais. Tancredo era um homem negro, nascido em Cantagalo, hoje município da região centro-norte do Rio de Janeiro, no início do século XX. Esta era uma região com alto contingente populacional oriundo da escravidão, empregada na produção de café. Seu universo familiar teria sido marcado pelos ecos da escravidão, convivendo com homens e mulheres ou libertos, ou já nascidos em liberdade e com ancestrais escravos (Nogueira, 2022, p. 182).

Figura 1 Anais do Primeiro Congresso do Espiritismo de Umbanda



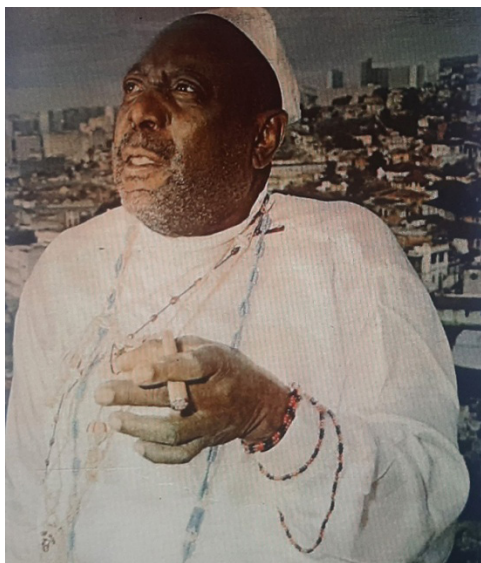
Os anais do Primeiro Congresso do Espiritismo de Umbanda, acontecido em 1941, explicitavam um projeto de religião de costas para África (Foto do autor).

Para Lopes (2011), o aparecimento de Tancredo da Silva Pinto no cenário afro-religioso brasileiro, mostra a emergência de uma reação às teses de conteúdo anti-africano presentes no Primeiro Congresso do Espiritismo de Umbanda e na Federação Espírita de Umbanda. Igualmente, Tancredo precisará criar uma rede de sociabilidades e um lugar institucional capazes de servir de suportes à sua proposta no sentido de



africanizar a Umbanda e afirmar doutrinária e politicamente a religião com a identidade negra. Neste sentido marchou a criação de outro lugar institucional capaz de lutar pela afirmação da identidade negra na Umbanda: a Confederação Espírita Umbandista do Brasil, criada em 1950.

Figura 2 Tancredo da Silva Pinto nos anos 1970



Tatá Tancredo: a identidade, as sociabilidades e a cultura negra sendo trazidas como referenciais para a Umbanda (Fonte: O intelectual, 1974, p. 39)

No seu trabalho em prol de uma identidade umbandista mais ligada à ancestralidade africana, Tancredo trazia uma bagagem de familiaridade com seus antepassados que extrapolava a religião. Refiro-me a sua vivência com as sociabilidades negras do Rio de Janeiro, nas quais aparecia como compositor musical, com destacada atuação no carnaval carioca. Neste sentido, Tancredo funda a Federação das Escolas de Samba no ano de 1947 (NOGUEIRA, 2022).

Este trânsito por espaços não restritos à religião, talvez tenha representado um importante papel na vulgarização da sua figura no Rio de Janeiro, surpreendendo Brown no decorrer do seu trabalho de pesquisa no Brasil: “Por ocasião da minha primeira pesquisa em 1966,

fiquei surpresa com sua fama e popularidade nas favelas de toda a cidade” (Brown, 1985, p. 23). Nos anos 1920 Tancredo já participou da fundação da agremiação carnavalesca “Deixa Falar” (Bahia & Nogueira, 2018).

Como compositor, Tancredo notabilizou-se com o grande sucesso da música *Jogo Proibido*, gravado por Moreira da Silva. A composição dos anos 1930, feita em parceria com Ribeiro da Cunha estaria ligada à emergência do samba de breque no Brasil. Isto porque Moreira da Silva, cantando esta música em 1937, no Teatro Meyer do Rio de Janeiro, teria inserido uma frase em um dos compassos da mesma (DICIONARIO, 2006, n.p.), inaugurando o gênero. Este é justamente caracterizado por uma parada, uma quebra no compasso (“break”, no inglês, daí breque na linguagem do samba). Este samba foi gravado em 1953 por Moreira da Silva, que aparece também como um dos autores, “dividindo a autoria com o verdadeiro compositor” (MALTA, 2023).

Outro grande sucesso da autoria de Tancredo foi a marcha *General da Banda*, composto para o carnaval de 1949. O sucesso da música foi tamanho que seu intérprete, Blecaute, passou a ser conhecido por suas apresentações vestido com uma roupa que lembrava uma farda militar.

Figura 3 Moreira da Silva intérprete de *Jogo de Proibido* de Tancredo da Silva Pinto



A gravação desta música teria inaugurado o gênero samba de breque no Brasil.  
(Fonte: Rangel, 1954, p. 48).

Figura 4 O cantor Blecaute e a parceria musical com Tancredo da Silva Pinto



General da Banda, e seu intérprete Blecaute, vestido a caráter como o próprio.  
(Fonte: A Liberdade, 1978, p. 110).

Tancredo no Rio de Janeiro inseriu-se em diversas redes de sociabilidades negras, nas quais fazia a ponte entre o mundo do samba e o da religiosidade de matriz africana. Uchoa (1996) mostra que Tancredo passou a conviver com sambistas, jongueiros, mestre salas. Aí, entre ranchos, blocos carnavalescos e as sociabilidades religiosas afrodescendentes, Tancredo firma-se como líder, tanto religioso quanto voltado para a música e o carnaval. É nesse contexto que Tancredo esteve ligado à formação do já citado bloco Deixa Falar, tido como a primeira escola de samba do Rio de Janeiro.

Uchoa (1996) apresenta dados empíricos que creditam a Tancredo a autoria da expressão “escola de samba”. Neste sentido, cita uma entrevista feita com o compositor Bucy Moreira, para o qual Tancredo teria cunhado a expressão “escola de samba” para o “Deixa Falar”. Contudo, na mesma pesquisa, Uchoa apresenta outra entrevista com Ismael Silva, o qual reclamava para a si a paternidade da expressão “escola de samba”.

Paralelamente à sua atividade como compositor musical reconhecido no meio do samba e do carnaval, Tancredo levou adiante a sua atividade como dirigente e intelectual da Umbanda, deixando numerosa bibliografia da sua autoria, abordando aspectos doutrinários e ritualísticos. A fim de coordenar a sua luta por uma Umbanda consorciada à herança africana, fundou a Confederação Espírita Umbandista em 1950, da qual se desligou em 1968 fundando a Confederação Espírita Umbandista do Brasil. Através dessas federações e construindo uma rede de sociabilidade que atingia muitos estados do Brasil, Tancredo pode coordenar a luta em prol da sua Umbanda Omolocô, defendendo a afirmação africana sobre a religião.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A figura e a trajetória de Tancredo da Silva Pinto aparecem como protagonistas no consórcio da Umbanda com a herança mnemônica africana no Brasil. Se, por um lado, Tancredo lutou por um modelo de Umbanda mais ligado à África, contradizendo o modelo mais “kardecista” vigente no Primeiro Congresso do Espiritismo de Umbanda e na Federação Espírita de Umbanda, por outro consorciou a nova religião com o mundo do samba e da cultura afrodescendente. Integrando as redes de sociabilidade e resistência negras existentes no Rio de Janeiro, Tancredo, como sambista, compositor e figura de proa do carnaval carioca, pode contradizer os conteúdos antiafricanistas presentes na proposta doutrinária da Federação Espírita de Umbanda. Nesta a própria existência do ritmo do samba denunciava um barbarismo incapaz de conviver com a seriedade da nascente Umbanda, conforme posicionava-se o próprio jornal ligado à Federação Espírita de Umbanda (Isaia, 1999). Frente a uma Umbanda ainda refratária a herança africana, Tancredo, líder religioso e sambista emerge como intelectual capaz resistir culturalmente e trazer a sua Umbanda de Omolocô para aceitabilidade social.

## REFERÊNCIAS

A LIBERDADE DE QUEM BRINCA NO ASFALTO. *Manchete*, n. 1348, 1978, p. 110-111.

ANDRADE, Carlos Drummond de. O zombeteiro Exu. *Correio da Manhã*. Quarto Caderno, 17 jun. 1951, p. 1.

BAHIA, Joana; NOGUEIRA, Farlen. Tem Angola da Umbanda? Os usos da África pela Umbanda Omolocô. *Revista Transversos*, n. 13, p. 53-78, 2018.

BROWN, Diana. Uma história da Umbanda no Rio. In: BROWN, Diana et al. *Umbanda e Política*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1985.

DICIONÁRIO CARO ALBIN DE MÚSICA POPULAR BRASILEIRA. Disponível em <<https://dicionariompb.com.br/artista/moreira-da-silva/>>. Consulta: 22 abr. 2023.

FEDERAÇÃO ESPIRITA DE UMBANDA. *Primeiro Congresso do Espiritismo de Umbanda*. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, 1942.

ISAIA, Artur Cesar. *Ordenar Progredindo: a obra dos intelectuais de Umbanda no Brasil. Anos 90*, v.11, n. 114, p. 97-120, 1999.

MALTA, Pedro Paulo. Da macumba ao breque, os 120 anos de Moreira da Silva, o malandro trabalhador. Disponível em: <[NEGRÃO, Lísias. \*Entre a cruz e a encruzilhada\*. São Paulo: Editora da USP, 1996.](https://discografiabrasileira.com.br/posts/245128/da-macumba-ao-breque-os-120-anos-de-moreira-da-silva-o-malandro-trabalhador#:~:text=Ele%20gravaria%20aquele%20samba%2C%20chamado,faria%20em%20tantos%20outros%20sambas.></a>>. Consulta em: 11 set. 2023.</p></div><div data-bbox=)

NOGUEIRA, Farlen de Jesus. *O Tata Ti Inkice da Omolocô Tancredo da Silva Pinto*. Clivagens e disputas no campo religioso umbandista do Rio de Janeiro (1950-1979). Rio de Janeiro: Autografia, 2022.

O INTELECTUAL E O BABALAÔ. *Manchete*, n. 162, p. 38-41, 1974.

ORTIZ, Renato. *A morte branca do feiticeiro negro*. Umbanda: integração de uma religião numa sociedade de classes. Petrópolis: Vozes, 1978.

RANGEL, Lúcio. O Tal: Moreira da Silva. *Manchete*, n.122, p. 48, 1954.

UCHOA, Diogo. *Tata ti Inkice: O General da Banda no Brasil Pós-Abolição (1934-1968)*. Dissertação de Mestrado em História. Niterói: Universidade Salgado de Oliveira, 2023.

# FORMAÇÃO TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS: O QUE OS RELATOS DOS ESTUDANTES TÊM A NOS DIZER?

Ruan Sousa Diniz<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho suscita questões e provocações acerca da constituição profissional, formativa e social de tradutores e intérpretes de Libras e Português (doravante, TILP), a partir das percepções de alunos do curso Técnico em Tradução e Interpretação de Libras (doravante, CTIL), de uma instituição pública do Rio de Janeiro. Ou seja, dos profissionais em formação, que um dia poderão estar nas salas de aula garantindo o direito de alunos surdos a uma educação um pouco mais justa e igualitária.

Desse modo, o objetivo principal deste trabalho é identificar e descrever as percepções dos estudantes do CTIL acerca da profissão e do profissional TILP. A partir disso, tem-se como objetivos específicos: (i) averiguar de que forma os discursos dos estudantes impactam na concepção ainda assistencialista do ofício do TILP; (ii) apontar possíveis (des)caminhos que contribuam para a formação em nível médio-técnico de TILPs, mensurando uma efetiva inclusão social e educacional e (iii) repensar o *status quo* do TILP a partir de uma perspectiva de formação para o mercado de trabalho e da constituição da identidade profissional.

A motivação para a investigação aqui delineada se dá a partir das vivências em sala de aula do próprio autor, que circula em ambientes de formação de TILPs, em diferentes níveis e esferas. Nas trocas com os alunos, é percebido que, mesmo em um contexto formal de educação, ainda são trazidos resquícios de um histórico assistencial-caritativo,

---

<sup>1</sup> Doutorando em Estudos da Linguagem (PUC-Rio). Professor de Libras do Colégio Pedro II. CV: <http://lattes.cnpq.br/2569679483748970>

observado através das práticas e discursos dos próprios discentes, que na maioria das vezes já lidam com pessoas com deficiência no seu cotidiano. Essa observação marca a hipótese deste trabalho, que é: a profissão do TILP ainda é marcada por um viés ideológico de caridade e assistência devido aos reflexos da educação especial tradicional e da própria constituição do ofício do TILP.

Em termos metodológicos, este trabalho apresenta abordagem qualitativa, tendo em vista que a análise de dados se dá a partir da coleta de informações narrativas. A natureza desta pesquisa é de cunho aplicado, já que os conhecimentos gerados tendem à aplicabilidade prática para a solução de questões sensíveis quanto à condição social do TILP. Ainda, classifica-se o objetivo como exploratório, pois, além de trazer informações sobre o tema explorado, são investigadas as relações entre os discursos e práticas sociais. Como este trabalho parte de verdades, discursos e conhecimentos que já fazem parte do imaginário social e coletivo, para afirmações pontuais da realidade social do TILP, adotou-se o método dedutivo. O meio técnico de investigação se deu a partir de entrevistas guiadas com alunos do CTTIL, descritas na seção dedicada à metodologia.

O referencial teórico concentra-se nas produções brasileiras e estrangeiras acerca da constituição identitária e profissional do TILP, destacando-se as contribuições de Santos (2006), Carvalho (2015), Giamloureço (2018), Diniz (2020), Quadros (2004) e Carneiro e Lemos (2021). Este texto é composto por introdução, desenvolvimento, considerações e referências.

## DESENVOLVIMENTO

Assim como todo cidadão, pessoas surdas têm o direito à educação pública, gratuita, laica e de qualidade. Atualmente, esse público pode ingressar na educação básica através das escolas bilíngues de surdos, das escolas regulares e das escolas especiais. Nas escolas regulares, o aluno surdo é incluído em uma turma de alunos ouvintes e é acompanhado por um TILP. O cenário ideal é que haja profissionais suficientes para atender toda demanda existente, mas não é bem o que acontece: faltam profissionais qualificados e oportunidades de formação, principalmente nas regiões distantes dos centros urbanos.

A tradução/interpretação de línguas de sinais na esfera educacional tem se tornado uma realidade comum no Brasil, sobretudo, a partir da institucionalização dos cursos de formação de TILPs. Agora, tal qual descrito por Carvalho (2015, p. 90):

o professor começa a interagir com outros profissionais em um lugar que era de sua exclusiva competência, como é o caso do intérprete de língua de sinais, quando se tem matriculado em sua sala um aluno surdo. Este novo profissional locado nas salas de aula se movimenta entre duas culturas, ocupa o “entre-lugar”. Lugar este que “requer desconstruir valores, crenças, discursos e se tornar o mais imparcial possível, pois sabemos que a neutralidade é algo complexo na interpretação, uma vez que é difícil alguém se despojar por completo do próprio eu para dar conta dessa atividade (citando Santos, 2006, p. 97).

Boa parte destes profissionais inicia suas atividades profissionais em escolas inclusivas. A partir de um viés historiográfico, Quadros (2004), Santos (2006) e Carneiro e Lemos (2021), entre outros autores, explicitam que a trajetória dos TILPs nasce com atividades voluntárias e assistenciais em instituições religiosas e acompanhamento de pessoas surdas em serviços públicos.

Essa condição sela, implicitamente, o TILP como um “ser especial”, que “ajuda pessoas acometidas pela surdez” e diversos outros atributos que personificam uma figura bondosa, disposta à caridade e “ser a voz daqueles privados do som”. Semelhantemente, a Educação Especial, palco das primeiras experiências profissionais do TILP, carrega o mesmo histórico, o que acaba retroalimentando em ciclo vicioso impulsionado pelo assistencialismo. Discutir a formação do TILP a partir de uma perspectiva inclusiva de educação é fundamental para que haja uma descolonização das práticas educacionais, que refletirá em reconhecimento profissional e conscientização da dignidade humana.

A formação do TILP ainda é pauta de muita discussão, tendo em vista as diversas condições de aprendizagem da língua de sinais e as situações de uso dela. Giamlourengo (2018) define três categorias de formação, sendo elas: (i) Formação comunitária: ocorre nos espaços e



encontros informais de interação – recursividade linguística e cultural que subjaz a constituição profissional; (ii) Formação sistematizada: ocorre nos espaços formais em distintos níveis formativos sob uma estrutura organizada para sua realização. Trata-se de um processo intencional, formal, elaborado e efetivado pela oferta de cursos e eventos que viabiliza a formação e capacitação do tradutor e intérprete de Libras e (iii) Formação em serviço: ocorre no espaço de atuação ao longo do exercício profissional. Caracteriza-se pela possibilidade de vivenciar o processo de reflexão orientada e compartilhada com profissionais em diferentes níveis de experiências, contextos e áreas.

Por certo, tem se tentado construir um novo perfil profissional do TILP, o que implica em cada vez mais sistematizar a sua formação. Nesse sentido, a Lei 14.704, de 25/10/2023, que retifica a Lei 12.319, de 01/09/2010, instrumento legal que regulamenta a profissão do tradutor, intérprete e guia-intérprete de libras e português, declara em seu Art. 4 que a formação do TILP poderá ser realizada da seguinte forma:

- I – diplomado em curso de educação profissional técnica de nível médio em Tradução e Interpretação em Libras;
- II – diplomado em curso superior de bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras – Língua Portuguesa, em Letras com Habilitação em Tradução e Interpretação em Libras ou em Letras – Libras;
- III – diplomado em outras áreas de conhecimento, desde que possua diploma de cursos de extensão, de formação continuada ou de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, e que tenha sido aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação em Libras – Língua Portuguesa. (Brasil, 2023).

Tendo em vista a atribuição legal apresentada, os cursos técnicos compõem o rol de possibilidades para a formação do TILP. Este trabalho foi desenvolvido a partir da escuta das reflexões de alunos do curso Técnico em Tradução e Interpretação de Libras de uma instituição pública do Rio de Janeiro. Nota-se, porém, inclusive baseado nos dados dessa pesquisa, que mesmo em face de um avanço na profissionalização do TILP, ainda se vê uma profissão que é espetacularizada, diante dos discursos ainda persistentes e perniciosos (Diniz, 2020).

Apesar de este trabalho não se enquadrar especificamente aos moldes tradicionais de uma pesquisa de cunho sociointeracionista, são adotados alguns parâmetros da referida área do conhecimento para balizar a execução das entrevistas. Antes disso, seguem-se algumas considerações.

A pesquisa de abordagem qualitativa não pode ser entendida como oposta à pesquisa quantitativa e tampouco caracteriza-se apenas como coleta e análise de dados narrativos.

Assim sendo, destaca-se, como proposto pelos autores, “um olhar” mais atento por parte dos pesquisadores, de modo que se possa extrair detalhes das entrelinhas, muitas vezes demonstrados a partir de emoções, de expressões faciais e corporais atrelados ao discurso. Este tipo de abordagem não anula procedimentos advindos das ciências mais duras, como a utilização de métodos matemáticos e aplicação de gráficos, tabelas e esquemas.

A natureza deste trabalho pode ser classificada como aplicada. A aplicação prática da pesquisa aqui desenvolvida está relacionada às concepções de trabalho e *status* social do TILP e se encaminha aos problemas encontrados na Educação Inclusiva, sobretudo à formação desses profissionais.

Esta investigação apresenta objetivo exploratório, tendo em vista que pretende “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [e também levar ao] aprimoramento de idéias [*sic*]”. (Gil, 2002, p. 41). Ainda que tenha havido uma profusão de espaços de atuação do TILP, ainda se faz necessário trazer para a discussão questões como o *status quo* deste profissional, levando em consideração sua realidade histórica e social, bem como os reflexos dos discursos sobre este profissional nos diversos campos do conhecimento.

O método aqui utilizado foi o hipotético-dedutivo. O meio técnico de investigação se deu a partir de entrevistas. Aqui é compreendido que as entrevistas são momentos da pesquisa que não se encerram em si mesmas. Há que se considerar este procedimento como um recorte da realidade na qual os indivíduos estão circunscritos e julgaram, intencional e intuitivamente, para o momento, serem os excertos proferidos como os mais acertados.

Para este trabalho, foram elaborados três tipos de entrevistas, cujo respondentes foram os alunos do CCTIL. O convite para participar das entrevistas foi realizado durante as aulas (o autor deste trabalho é também professor do CCTIL) e direcionado a todos quanto pudessem e quisessem, devendo o interessado sinalizar ao professor. No período realizado, segundo semestre de 2023, havia 21 alunos matriculados nos segundo e terceiro períodos do curso. O CCTIL é composto por três períodos de seis meses.

O público da educação profissional e tecnológica é bastante diverso. Quando se trata da modalidade subsequente, isto é, para aqueles que já concluíram o ensino médio, a diversidade é ainda maior. A mesma sala de aula é compartilhada por estudantes que acabaram de deixar a educação básica, como também por aqueles que não entram em uma sala de aula há mais de 30 anos.

Dos participantes da entrevista da entrevista 1, há 7 estudantes do sexo feminino e 1 estudante do sexo masculino. Dos 21 estudantes, apenas 2 são do sexo masculino. As idades dos entrevistados são: 41, 27, 48, 50, 21, 65, 40 e 52 anos. No geral, estas turmas do CCTIL têm média de idade de 40 anos. O curso situa-se na cidade de Niterói, estado do Rio de Janeiro, mas há alunos de outras regiões, podendo chegar a 100 km de distância.

Diferentemente de outras profissões, são raras as vezes em que se ouve “sempre quis ser intérprete de libras” ou “é meu sonho desde criança”. De igual modo, em relação aos entrevistados é possível depreender que, muitas vezes, o interesse está apenas em aprender a língua e por não encontrarem um lugar que oferte um curso apenas de libras, acabam optando pela formação técnica-profissional. A procura pelo CCTIL pode estar atrelada a uma possibilidade de segunda ocupação ou diferencial na própria atuação profissional, conforme respostas dos entrevistados.

Essa análise inicial convida à reflexão do lugar social dos TILPs. De certo, há uma construção histórica na hierarquização das profissões, ainda mais com a consolidação da academia e a oferta formal de cursos superiores. No Brasil, por exemplo, é comum que crianças respondam que querem ser médicos, advogados e engenheiros e, mais recentemente, com a explosão das redes sociais, crianças que já são ou querem ser *yout-*

*tubers/ digital influencers*. Não ligados à academia, mas à trajetória cultural brasileira, também é comum ouvir meninos dizerem que querem ser jogadores de futebol.

Baseados nas reflexões de Santos (2006), Diniz (2020) e Carvalho (2015), alguns pontos podem justificar o fato de a profissão de TILP ainda ser preterida, como: (i) as crianças ainda convivem pouco com a diversidade e não tem acesso/laços com crianças surdas; (ii) a representatividade nas mídias ainda é baixa. Por mais que as campanhas eleitorais tenham contribuído para a profusão de intérpretes no meio televisivo, essa condição ainda é bastante restrita a este contexto; (iii) de modo geral, a sociedade desconhece as capacidades de pessoas com deficiência, o que contribui para o desconhecimento dos profissionais que lidam com públicos específicos, como a comunidade surda e (iv) não se reconhece ou não se equipara em termos de complexidade laboral, pessoas que trabalham com o público-alvo da Educação Especial/ Inclusiva como profissionais habilitados especificamente para este público. É sempre um “apoio”, um adendo ao trabalho realizado por alguém “regente”.

A partir de agora, serão trazidos e analisados os dados da entrevista do tipo 3, que foi feita de forma *on-line*, síncrona e de forma coletiva. Dos 5 participantes da entrevista 3, há 4 que participaram da entrevista 1. Na tabela 1, estão sintetizadas as respostas da pergunta “você pretende trabalhar como intérprete?”.

Tabela 1: Respostas da pergunta “você pretende trabalhar como intérprete?”

| RESPONDENTE | RESPOSTAS  |
|-------------|--|
| F           | “(…) no momento eu não tenho planos de atuar como intérprete. Quem sabe no futuro próximo... eu preciso me capacitar e estar mais segura. Não descarto... não vou dizer que não vou atuar. Apenas no momento não está nos meus planos. (...)”  |
| H           | “(…) a princípio, a minha intenção em entrar no curso, de fazer o curso de tradutor e intérprete de Libras, não foi tanto com o objetivo de ser intérprete, mas sim para alcançar a fluência em Libras, porque eu estou fazendo o curso, me graduando em psicologia e a minha intenção é quando eu me formar, poder atender pessoas surdas (...), mas hoje estou mais aberta para poder trabalhar enquanto intérprete pelas ferramentas que o curso te proporciona.”   |
| A           | “não tenho pretensão de trabalhar como intérprete, não. Eu curso pedagogia, né, e minha intenção é trabalhar com alfabetização de crianças em escolas públicas de preferência. É claro que vai ser bom pra mim, se eu, nessa criança surda, vai poder me ajudar a ajudá-la.”   |
| D           | “Intérprete... eu... eu não sei... eu acho que tradução tá mais próximo pra mim.”  |
| I           | “(…) O que acontece, eu recebi uma proposta esses dias, de ensinar português pra um americano. (...) talvez eu vá mais para esse lado, com o tempo, mas trabalhar como intérprete... de qualquer forma, nos lugares que nós vamos estar inseridos no trabalho, eu e o Jorge como turismólogos, eu creio também, que no futuro, nós vamos acabar encontrando a necessidade de atuar como intérprete, ainda que não seja uma profissão eu esteja na instituição pra conseguir o papel pra isso ali (...) uma questão de eu ser intermediária, sabe? Eu quero me capacitar pra isso, pra ser uma intermediadora, de mediar essa comunicação em qualquer lugar.” |

Fonte: Do autor (2023)

Nenhum dos respondentes afirmou, de imediato, que pretendia atuar como intérprete. O respondente D acredita que tende mais a atuar como tradutor. Interessante observar que todos esses participantes vêm de outras profissões e ramos do conhecimento. Reconhecem que em algum momento farão uso da libras no seu cotidiano ou na sua atual

profissão. Ainda assim, como exposto por F, H e I, reconhecem que existe uma possibilidade secundária de atuação como intérprete, mas não a primeira opção de renda e sustento.

Esse cenário remonta a ideia de que formação e atuação profissional não são grandezas diretamente proporcionais. Ainda, CTIL, assim como outros cursos técnicos, oferece possibilidades além daquelas estabelecidas pelo objetivo central do curso, como a compreensão da educação de surdos e o aprendizado da libras, pontos que, de fato, são importantes para as diversas áreas do conhecimento.

Destaca-se o argumento do respondente I, ao dizer que mesmo atuando como turismólogo em algum momento terá de atuar como intérprete. Aqui há dois pontos que precisam ser destacados: a ideia de um profissional bilíngue e o mito de que todo usuário de libras é, necessariamente, um intérprete. Pessoas bilíngues (libras e português, por exemplo), podem ter distintas profissões e aproveitaram sua condição de falante de duas para oferecerem um serviço mais adequado ao seu público. Todavia, o ofício do intérprete deve ser exercido apenas por pessoas qualificadas e certificadas. Ser bilíngue é apenas um dos requisitos necessários para ser intérprete. Ilustrando, ninguém contrata alguém com habilidades em cálculos para ser responsável pela resistência da alvenaria em uma obra; este ofício é desempenhado apenas por um engenheiro civil.

As respostas referentes à pergunta 2 estão sintetizadas no quadro abaixo. Os participantes responderam a seguinte pergunta: “O que é e o que faz um intérprete ou tradutor de libras?”. O objetivo desta pergunta é para saber se os respondentes têm formalizada uma referência mais voltada ao assistencialismo ou ao lado profissional.

De antemão, destaca-se que os respondentes reconhecem a necessidade de capacitação e formação do TILP. Porém, em todas as respostas, há pontos dissidentes que precisam ser ajustados.

O primeiro deles, é o fato de considerar o intérprete como uma “ponte”. Metaforicamente, a ideia de ponte faz menção a algo que é um meio de deslocamento entre dois pontos; algo imóvel, parado, sem intervenção no mundo, apenas um suporte para a circulação de terceiros. Essa ideia que se tem do TILP é avessa à realidade. O TILP, o tempo

todo, intervém na forma como o discurso será conduzido. Suas escolhas tradutórias são pessoais e construídas de acordo com a sua subjetividade. Além disso, essa visão contribui para a concepção de que o TILP é apenas mais um “recurso”, assim como uma bengala, uma lupa ou qualquer outro objeto inanimado e manipulado.

O segundo ponto reside na ideia do TILP apenas como “mediador”. Essa concepção pode sugerir uma atividade mecanizada e pouco reflexiva, na qual o intérprete apenas recebe dados de uma língua-fonte e transfere para uma língua-alvo.

Por fim, os vocábulos “ajudar” e “apoio” são termos muito comuns no cotidiano do TILP. Ainda se carrega a visão de que o TILP ajuda, auxilia a pessoa surda, como se esta fosse dependente deste “apoio” para permanecer no mundo. Conforme descrito pelos autores adotados no referencial teórico desta investigação, esses termos, ainda, desqualificam o caráter laborativo do ofício de um TILP, performatizando um ser bondoso que abdica de si mesmo em prol do próximo e desconsiderando todo saber técnico da profissão. São práticas que reforçam o assistencialismo e o capacitismo, condições que parasitam a área desde os primórdios.

Práticas capacitistas, isto é, formas de preconceito diversas contra pessoas com deficiência, que envolve desde a supervalorização de atividades triviais da vida humana até aos questionamento de poder ou não fazer determinadas coisas. Nas falas de um dos respondentes, por exemplo, identifica-se em: *eu não consigo ver o deficiente por mais que para o surdo não seja a questão da mobilidade ou o problema de se locomover... ou problema de fala... é claro que você apoiando, você consegue conduzir isso de forma diferente... então, eu defino, na verdade, é não deficiente de viver deficiente de... de... se comunicar... não a questão da deficiência, você... veja... assim, eu nem sei o que é o deficiente, né?”*

Inconscientemente, esta estratégia discursiva tenta apagar a deficiência, como se esta fosse um defeito a ser corrigido e que pode ser suprimido do ser. Além disso, está embutida a ideia de que a deficiência é um problema. De igual modo, essa visão é arrastada para os diversos espaços sociais que a pessoas com deficiência transita, evidenciando a falta e não as potencialidades e diversas outras características que estas possuem.

Na terceira e última pergunta, os participantes teriam de responder “como você vê a figura do tradutor e do intérprete na educação inclusiva?”. Esta questão tinha por objetivo verificar se os respondentes conheciam as funções que são específicas do TILP, do professor e de outros profissionais envolvidos na Educação Inclusiva. Na tabela abaixo, sintetizam-se os principais pontos.

Tabela 2: Respostas da pergunta “Como você vê a figura do tradutor e do intérprete na educação inclusiva?”

| RESPONDENTE | RESPOSTAS  |
|-------------|--|
| F           | “(...) eles são pessoas que atuam para a inclusão de pessoas com deficiência, em especial o deficiente auditivo ou o surdo (...) eles são profissionais que devem estar presentes no contexto educacional, nos colégios, respondendo à última questão, para ser o elo de inclusão.”  |
| H           | “(...) o ideal seria, pelo menos no meu ponto de vista, é que os professores dominassem libras para que pudesse passar o conteúdo a ser ensinado para o desenvolvimento cognitivo dos seus alunos de maneira mais ampla. Mas, infelizmente, essa não é a realidade. Então, a pessoa, do tradutor, do intérprete, ele é de extrema necessidade para o desenvolvimento do sujeito surdo, seja criança, adolescente, ou até mesmo adulto, no seu desenvolvimento de ensino, de aprendizado, e que torna possível, viável toda essa compreensão do mundo que envolve o cerca das disciplinas a serem aprendidas, então, assim, é essencial a presença, né, a figura do tradutor e intérprete.” |
| A           | “Eu tenho uma admiração muito grande por esse profissional, porém acho que ainda não estou preparada para trabalhar com isso, com tradução e interpretação de livros, porque é uma responsabilidade muito grande, eu acho que tem que estudar bastante para isso, ler bastante, treinar bastante (...)”.   |
| D           | “(...) estar mais aberto para os surdos realmente, e o tradutor faz essa ponte para auxiliar (...) porque se você puder ajudar, acho que... fazendo a diferença, acho que, é o que eu imagino como intérprete, é o que eu faria como intérprete, em uma escola... eu não teria como não me envolver.”  |



| RESPONDENTE | RESPOSTAS   |
|-------------|---|
| I           | “(…) a postura do intérprete, ela precisa ser uma postura muito segura, porque quando você está ensinando alguém ou quando aquela pessoa... que tem essa configuração diferente, ela vem ao mundo com a configuração diferente. Mas é importante que a postura do intérprete, ela seja firme, que ela seja segura, que ele seja interessado, que ele realmente queira fazer a coisa certa. (...) é importante que o intérprete tenha essa ideia, de que ele precisa ser, ético, para conseguir fazer um trabalho de qualidade, e conseguir formar um cidadão... e sempre com ética, não tem outra forma...” |

Fonte: Do autor (2023)

No geral, é notório que os respondentes reconhecem a importância e a necessidade da presença do TILP para a promoção de uma escola inclusiva. Reconhecem, também, que é uma profissão que necessita de competências específicas, formação e postura ética.

Apesar de a respondente D salientar a necessidade de uma educação bilíngue para surdos, é possível perceber em seu discurso que ainda se entende o TILP como responsável pelo desenvolvimento educacional da pessoa surda, retirando do professor regente essa responsabilidade. Nas falas dos respondentes D e I reforça-se a concepção errônea de “ajuda”, “apoio”, “ponte” e tentativas de eufemizar a condição de diferença da pessoa com deficiência.

## CONSIDERAÇÕES

Este trabalho permitiu fazer um levantamento inicial acerca das diversas realidades nas quais um TILP está inserido, levando em consideração os depoimentos de alunos do curso técnico em Tradução e Interpretação de Libras de uma instituição pública do Rio de Janeiro. Esses alunos, possivelmente, serão os profissionais que atuarão no contexto da Educação Especial/Inclusiva, por isso é fundamental que sejam ouvidos a fim de que se possa, ainda durante a formação, haver a intervenção necessária para a superação de estigmas e estereótipos construídos em torno das pessoas com deficiência.

Os fundamentos da profissão ainda carregam preconceitos, desconhecimento e desprestígio social, reduzindo ambos a uma posição filantrópica. É urgente uma reconfiguração que contribua para novos direcionamentos. Tais feitos dar-se-ão a partir da reorganização dos currículos em todas as etapas da vida escolar e acadêmica, na formulação de políticas públicas de Estado que visem à equiparação e justiça social para pessoas com deficiência e, desde já, na oportunização digna e financiada de formação inicial e continuada para profissionais já atuantes no contexto educacional.

O fortalecimento dessa modalidade de educação deve fazer parte de um planejamento estratégico das instituições que vinculadas à educação profissional e tecnológica, de modo que se possa oferecer uma educação verticalizada nos diversos níveis de ensino. É fundamental investimentos massivos na expansão desses cursos e uma revisão curricular que contemple os Estudos da Tradução como arcabouço teórico e metodológico, de modo que os diplomados possam atuar em diversos espaços sociais, conscientes da sua função e não apenas no contexto educacional, ainda que este seja a porta de entrada para a maioria.

## REFERÊNCIAS

CARNEIRO, T. D.; LEMOS, G. de S. Panorama histórico de cursos de formação de Tradutores-Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa. **Belas Infêis**, Brasília, Brasil, v. 10, n. 2, p. 01–36, 2021. DOI: 10.26512/belasinfeis.v10.n2.2021.33393. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfeis/article/view/33393>. Acesso em: 5 out. 2023.

CARVALHO, Geyson Lima de. **A identidade do profissional tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais – libras**: das suas concepções às suas práticas. 2015. 225 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ciências da Educação, Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188253>>. Acesso em: 01 dez. 2023.

DINIZ, Ruan Sousa. **Entre a espetacularização do traduzir e a coisificação do intérprete de libras/português**: apontamentos de uma realidade paralela. Espaço, Rio de Janeiro, v. 1, n. 53, p. 71-91, jan./jun. 2020. Disponível em: <<https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1581>>. Acesso em: 01 dez. 2023.

GIAMLOURENÇO, Priscila Regina Gonçalves de Melo. **Tradutor e intérprete de Libras: construção da formação profissional**. 2018. 93 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2018. Disponível em: <[https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10390/GIAMLOUREN%C3%87O\\_Priscila\\_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10390/GIAMLOUREN%C3%87O_Priscila_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y)>. Acesso em: 02 dez. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 São Paulo: Atlas, 2021, 173 p. ISBN: 978-85-97-01261-3.

SANTOS, Silvana Aguiar dos. **Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: um estudo sobre as identidades**. 2006. 198 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/90455>>. Acesso em 01 dez. 2023.

# AS INTERFACES ENTRE LITERATURA E MIGRAÇÃO: NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO JUVENIL

Sandra de Melo Silva<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

Para descrever sobre as interfaces entre literatura e migração na formação do leitor juvenil é preciso compreender que a leitura literária pode ser compartilhada de inúmeras maneiras- por contação de história, ser encenadas num palco de teatro, filme, série televisiva, isto é, são várias possibilidades de promover a literatura. Entende-se nessa perspectiva, a importância de formar leitores críticos, autônomos que interajam e atuem como sujeitos reflexivos pois “a literatura é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte do inconsciente e do subconsciente” (CANDIDO, 2004, p. 175).

Desta maneira, a literatura, além de promover o conhecimento do próprio sujeito e da sua condição humana, ela deve estabelecer diálogos com outras artes e com outras formas de produção de conhecimento.

Sabemos que a sociedade globalizada do século XXI vivencia o fluxo migratório de seres humanos pelo mundo. São os mais variados fatores que contribuem para essa mobilidade, como por exemplo – guerras civis, precariedade das condições de trabalho, desigualdades sociais e econômicas, empobrecimento da população dentre outros elementos.

No Brasil segundo dados da <sup>2</sup>ONU – Organização das Nações Unidas (2022) descreve que o país recebeu por volta 731.097 migrantes de diversos países em situações de refugiados, este número vem subindo gradativamente. Importante salientar que o Brasil tem uma lei para o migrante com princípios e garantias que regem o estatuto de migração.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em literatura e Crítica Literária (PUC-SP). CV: <http://lattes.cnpq.br/1893020147693896>

<sup>2</sup> <https://brasil.iom.int/pt-br/dados-e-informacoes>. Todos os dados referentes sobre migrantes no espaço brasileiro, chegadas e entradas, estão contidos nesta página. Não é nosso intuito aprofundar e trabalhar com dados mais precisos sobre migração, mas sim situar o leitor sobre a importância desse assunto.

A lei de Migração<sup>3</sup> nº 13.445/2017, trata o conceito migração a partir de uma perspectiva de direitos. Assim, o art. 3º estabelece – como princípios e diretrizes orientadores da política migratória brasileira – a universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos dentre outras.

A partir desse contexto, este estudo busca promover uma reflexão de como o processo migratório é representado na literatura juvenil por meio do livro-objeto. Para isso torna-se como artefato de análise crítica, estética e criativa a obra *Migrar* (2013) do autor José Manuel Mateo, ilustração de Javier Martínez Pedro, com tradução de Rafaella Lemos. O livro-objeto é aqui compreendido como um produto de expressão artística cuja narrativa é explorada por meio do texto visual, verbal e de manipulação.

A relação do projeto gráfico com as imagens tem como singularidade entender o processo do livro-objeto. A narrativa em questão versa sobre o migrar e o deslocamento dos sujeitos das suas terras natais para outros territórios muitas vezes desconhecidos. Nossa pesquisa, recorreu aos procedimentos bibliográficos, apoiando-se nos autores Candido (2004), Navas (2019), Paiva (2011). Os resultados das análises do livro permitem compreender como são representadas essas temáticas e como se dá a ampliação das discussões da obra com os estudantes. Com isso, foi possível observar as contribuições que essa narrativa promove para formação de leitores literários, especialmente no que tange às temáticas relacionadas às migrações.

## LITERATURA, MIGRAÇÃO E FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO JUVENIL

Para falar em leitor juvenil, é preciso entender quem é este público. Segundo ECA – Estatuto da criança e adolescente Lei nº 8.069, de 13 julho de 1990 no “ Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. O leitor poderia estar se perguntando,

---

<sup>3</sup> [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm). LEI Nº 13.445 DE 24 DE MAIO DE 2017. Se o leitor pretende ler na íntegra as leis que regem os princípios e garantias sobre migração no Brasil, podem visitar essa página acima.

como esse público-alvo poderia interessar se por ler livro-objeto? Esses Livros-objetos não são voltados apenas para crianças? Definitivamente não. Zilbermann (2005, p. 09) salienta que “um bom livro é aquele que agrada, não importando se foi escrito para crianças ou adultos, homens ou mulheres, brasileiros ou estrangeiros” [...].

Partindo da definição que uma boa leitura pode corroborar para o acesso a um conhecimento mais profundo de si. Petit (2010, p. 100) discorre que “a leitura contribui para criar um pouco de jogo no tabuleiro social, para que os jovens se tornem um pouco mais atores de suas vidas”. Assim, entende-se que o acesso constante à leitura literária, são estratégias na construção do saber e na relação com qualquer campo do conhecimento. Dessa forma Gregorin (2011, p. 41) ressalta que

A literatura feita para o jovem da atualidade está vinculada à arte, isto é, ao mesmo tempo em que traz à tona as discussões de valores sociais, devolve para a sociedade novas maneiras artísticas de discutir e veicular esses valores, seja por meio de múltiplas linguagens, seja por intermédio das atuais formas de suporte para que essa arte seja veiculada.

Compreendemos que a leitura como atividade social é essencial para a edificação da autonomia, na qual sensibilidade e imaginação se relacionam, possibilitando a expansão da capacidade de interpretar o mundo para transformá-lo. Portanto “a leitura das obras revela proximidade com o livro do artista, não apenas pela sofisticação da proposta final, mas também pela escolha de textos poéticos complexos, eruditos, claramente exigentes e desafiadores [...]”. (NAVAS, 2019).

Vale ressaltar que a literatura se utiliza da palavra, dos modos de uso da língua e da linguagem, como a arte para produção de um universo específico, isto é produzir literatura é expressar uma experiência existencial, social e cultural. Candido (2004, p. 175) discorre que a literatura

[...] confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas dominante.

Observa-se que a literatura refere-se ao mundo por meio de uma linguagem artística. Desta maneira, na leitura de um texto literário, a função do leitor é perceber a arquitetura desse universo complexo e imaginativo.

Ainda nessa mesma perspectiva Candido, (2004, p. 64) enfatiza que

a arte, e, portanto, a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela, se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando uma atitude de gratuidade tanto do criador, no momento de conceber e executar, quanto do receptor, no momento de sentir e apreciar.

Vimos que, a literatura promove essa dupla articulação- sensibilidade e a criticidade no sujeito leitor, por discutir valores humanos na forma de arte, podendo transpassar tempos e lugares.

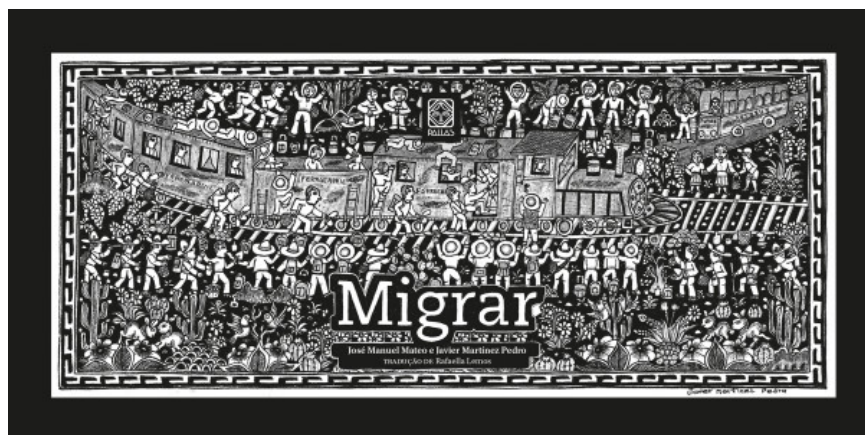
Trabalhar com a temática migração por meio da obra literária é transportar o estudante para a imaginação e para o contexto histórico e contemporâneo que o mundo está presenciando e vivenciando atualmente.

## **LIVRO-OBJETO: MIGRAR**

O livro é um objeto particular que possui um espaço reservado e definido pela forma como ele é visto por quem o lê. Proporcionar ao indivíduo leitor conhecer arte por meio das imagens e textos presentes nos livros pode ser um convite para que esses sujeitos atuem ativamente na cultura, como produtores, apreciadores de manifestações artísticas de tempos e lugares.

Nessa proposição artístico-literária que a obra *Migrar* (2013) do autor José Manuel Mateo e ilustração de Javier Martínez Pedro, tradução de Rafaella Lemos, suscita no leitor um contato profundo com a leitura e o manuseio do livro.

Figura 1. Capa do livro- Migrar



Fonte: ilustração Javier Martínez Pedro (2013)

O formato da capa já cria uma expectativa, isto é, uma prévia do que o sujeito encontrará na narrativa. A união entre as imagens, os traços, as nuances, as sutilezas oferecem ao indivíduo várias possibilidades de interpretação. Dependendo do conhecimento e do olhar do leitor, as gravuras instigam a curiosidade, ampliam o universo de significações.

Os detalhes gráficos, a técnica utilizada para a composição das cores em tons de cinzento e preto, a materialidade da capa é composta por um material resistente e de durabilidade. Os desenhos apresentam para o leitor a ideia de locomoção. Os conteúdos são precisos, sobre a ilustração Pedro (2013) declara que “o livro foi ilustrado em papel amate, seguindo a tradição de seu povo, os xalitla, do Estado de Guerrero”.



Figura 2- livro-objeto Migrar



Fonte: Autor: José Manuel Mateo- ilustração Javier Martínez Pedro (2013)

Forma e conteúdo se entrelaçam, não é meramente um livro, mas um artefato, a presença da moldura, a textura do papel, a ilustração, não é simplesmente uma obra, mas sim um objeto em que o indivíduo precisa entrar em cena e participar desse contexto. Pois “[...] com o manuseio e a leitura desses livros formam-se muitas expectativas acerca do que se pode esperar da literatura, aprende-se a inter-relacionar a experiência vital com a experiência cultural fixada pela palavra [...]”. (COLOMER, 2007, p. 73)

Formato, dobras, dimensões, texturas, gramatura da página, tipografia, cor, dentre tantos outros elementos passam, dessa forma, a assumir uma dimensão narrativa, contribuindo de forma decisiva para a expansão dos sentidos suscitados pelo texto literário. (Navas; Ramos, 2020).

Um texto poético narrado em primeira pessoa, transporta o indivíduo para diversos territórios.

Eu brincava de correr entre galos e porcos. Os animais andavam soltos, porque na roça não havia currais ou

cercas entre casas. De um lado da cidade fica a serra e, do outro lado, o mar. Meu pai plantava melancias e arvoretinhas de mamão. O terreno era grande, mas não pertencia ao meu pai[...] (Mateo, 2013).

O leitor se depara com uma narrativa minuciosa de encantamento, a narradora- personagem elenca fatores delicados sobre o seu modo de viver, com elementos cheios de ternura e memórias. De um lado, temos a descrição romântica de um ambiente bucólico e ilusório e, de outro lado, a exposição de uma protagonista tensa, corroída pelo medo, por questões financeiras e a saudade de seu genitor. Como se pode ver a seguir

Por fim, também meu pai se foi, e na cidade sobram apenas as mulheres e algumas crianças. [...] No início, meu pai nos mandava dinheiro, mas depois parou [...] Minha mãe quis plantar no terreno, mas o dono não deixou. procurou emprego, mas pagavam sempre muito pouquinho (Mateo, 2013).

A tentativa de apreensão da realidade é descrita por meio dos relatos da narradora.

Fomos de caminhão até a linha do trem e lá esperamos. Quando a máquina apareceu na nossa frente ficamos com medo; parecia um animal. O trem não parou, e tivemos que subir correndo, com o trem em movimento [...]. Também não me divertir quando tive que me esconder. O trem parou e todos que íamos em cima, no teto dos vagões, descemos depressa. Minha mãe nos enfiou em um buraco e se deitou por cima de nós. Era de noite. Consegui ver que perseguiam as pessoas e as colocavam em uns caminhões amarelos. Ficamos no buraco até amanhecer (Mateo, 2013).

Assim, observa-se que nessa busca incessante por melhoria de vida, a família se lança numa viagem repleta de perigos.

Os espaços miseráveis favorecem o desabrochar do conflito da narrativa, os medos e as situações vivenciadas pela personagem e seus familiares, evidenciam os desequilíbrios que o escritor pretende denunciar e espelham conjunturas cotidianas. “Dessa vez tive medo de que nos agarrassem, porque se te pegam você desaparece” (MATEO, 2013).

A poeticidade da narrativa tem o poder de alimentar o imaginário dos seres humanos. Uma obra que traz vivências de pessoas que lutam em busca de uma vida melhor. “Na casa onde estamos mora muita gente, algumas pessoas são até de outros países...mas devem ser de cidadezinhas como a nossa, porque todos somos parecidos.” (MATEO, 2013).

O livro-objeto, com sua materialidade, torna-se um objeto reflexivo, artigo privilegiado que pode ser disparador de emoções e fantasias. O leitor amplia suas experiências sensoriais e alarga as perspectivas do imaginário, tornando a leitura uma experiência de envoltura. Ramos (2019, p. 16) afirma que o livro objeto é

[...] revelador das potencialidades criativas da estética contemporânea exatamente pela exploração da dimensão lúdica que decorre da sua existência material e interativa, alterando a relação do leitor com o livro.

Na mesma proporção de Ramos, Navas (2019, p. 150) descreve que o

[...] o livro-objeto como um produto híbrido, [é] composto pela simultaneidade da narrativa literária, das narrativas imagéticas, sensoriais, além de uma dimensão prática tátil, ‘escultórica’, a qual evidencia a relevância do design em seu processo de construção de sentidos. Partindo-se dessa acepção, o livro-objeto ultrapassa a linguagem verbal, constituindo-se como um objeto visual, tátil, e mesmo sonoro, olfativo, trazendo para esse objeto um conteúdo essencial ligado à sua materialidade.

No manuseio deste artefato, o sujeito leitor percebe o encantamento pela composição palavra-imagem-*design* despertando a curiosidade do leitor sobre a construção poética.

Todo objeto de transfiguração da leitura que materialize o sensorio, o plástico, a originalidade na concepção intervenções poéticas, jogos gráficos e visuais. Objetos que estabeleçam uma nova emoção ao leitor – informando, estimulando, intrigando, comovendo e entretendo (Paiva, 2011, p. 91).

Consideramos que, a leitura do livro-objeto deve e pode ser feita em vários suportes, assim como a partir de variados códigos, o que sig-

nifica dizer que o acesso ao sujeito leitor as práticas culturais e sociais são indispensáveis para o domínio da complexidade de linguagens que circulam na sociedade contemporânea.

Importante salientar que a obra não apresenta um final- felizes para sempre, mas deixa o leitor tirar suas próprias conclusões sobre o desvelar dessa narrativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que ao realizar a leitura dessa obra com uma temática tão importante como migração e poder contemplar esse assunto por meio de um livro-objeto, proporciona ao leitor compartilhamentos de experiências e socializações de situações cotidianas através do manuseio deste objeto – o livro.

O livro objeto deixou de ser um conjunto de páginas encadernadas e envolvidas por uma capa, para se tornar um objeto multimodal, em que diferentes linguagens – verbal, visual, gráfica – se fundem e se (con)fundem, solicitando uma leitura sinérgica e capaz de apreender os múltiplos significados sugeridos pelos variados atores envolvidos em sua publicação. (NAVAS, 2019)

O livro-objeto deixou de ser uma simples ferramenta, para se tornar como descrito acima, um artefato que busque promover a leitura e formar leitores competentes e críticos, mostrando por meio da narrativa o valor deste instrumento de apreço literário. Concluímos que as interfaces entre migração e literatura nessa narrativa atraindo o indivíduo e possibilita inúmeras reflexões, interpretações e conhecimentos de situações cotidianas sobre essa temática migratória.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm). Acesso em: 19 mar. 2024.

BRASIL. Decreto n. 9.199, de 20 de novembro de 2017. Regulamenta a Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017, que institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2017b. Disponível em: Disponível em: <https://www.gov.br/pf/pt-br/assuntos/imigracao/lei-de-migracao>. Acesso em: 16 abr. 2024.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre azul / São Paulo: Duas Cidades, 2004.

COLOMER, Teresa. A **formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

GREGORIN Filho, José Nicolau. **Literatura Juvenil**; adolescência, cultura e formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

<https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugiados/dados-sobre-refugiados-no-brasil/>- acesso em: 24 mar. 2024.

MATEO, José M. **Migrar**. Tradução de Rafaella Lemos-Rio de Janeiro, Pallas. 2013.

NAVAS, Diana; JUNQUEIRA, Maria Aparecida (Orgs.). **Livro-objeto**: pluralidade, potência. São Paulo: BT Acadêmica, 2019.

NAVAS, D. e Ramos, A. M. Ismália e o Arenque Fumado: a expansão de sentidos a partir da materialidade do livro. *FronteiraZ. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e crítica Literária da PUC-SP*, 24, 40-56. 2020. <https://doi.org/10.23925/1983-4373.2020i24p40-56> Acesso: 20 abr. 2024.

PAIVA, Ana Paula Mathias de. **A aventura do livro experimental**. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2010.

PAIVA, J. **O design da ilustração no livro ilustrado brasileiro contemporâneo**. Dissertação (Mestrado em Design). 158 p. Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2012.

PALO, M. J. A materialidade histórica do livro-objeto. Em D. Navas e M. A. Junqueira (Org.), **Livro-objeto: pluralidade, potência** (pp. 19-36). BT Acadêmica. (2019).

PETTI, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: 34, 2010.

RAMOS, A. M. Desplegar lecturas: un panorama de la edición de libros-acordeón en Portugal. In: TABERNERO, Rosa (Ed.). *El objeto libro en el universo infantil: la materialidad en la construcción del discurso*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, p. 27-44 2019.

ROMANI, Elizabeth. **design do livro objeto infantil**. Dissertação apresentada para título de mestre USP. São Paulo. 2011.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

Nota: o resumo e o título deste texto, foi apresentado como comunicação oral no I Congresso Literatura em Campo Expandido no dia 25 de abril de 2024. Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo – Brasil.

## INTRODUÇÃO

Diversas são as fontes tipográficas científicas, termo utilizado nesta pesquisa para descrever alguns estilos tipográficos amplamente empregados na formatação de documentos técnico-científicos, como artigos, dissertações, teses e outras publicações do meio acadêmico. Muitas dessas fontes tipográficas são caracterizadas por suas formas precisas, hastes completas, linhas retas e uma apresentação marcada pela uniformidade e nitidez, em conformidade com os princípios e objetivos específicos associados à legibilidade. Nelas, as linhas, claramente definidas, asseguram uma leitura aprimorada, particularmente nas áreas onde ocorrem junções curvilíneas.

Ao longo da história da escrita, a padronização da forma das letras tem sido uma prática contínua e significativa. A competência de um escrivão era intrinsecamente ligada à diligência em alcançar uma escrita precisa e aderente aos padrões de ortografia e gramática. Ademais, esperava-se que o profissional da escrita adquiria, ao longo de sua trajetória, a habilidade conhecida como “bom pulso”, caracterizada pela capacidade de executar caracteres com clareza e apuro estético (ALMADA, 2012, p. 6).

A ideia de escrever bem para os profissionais da escrita entre os séculos XVII e XVIII esteve fortemente relacionada à impressão como expressão pela imagem, nesse caso, o método imitativo e copista exigia uma repetição massiva dos modelos apresentados pelos mestres. A competência do aluno era mensurada através da cópia sequencial de configurações de cada letra em diferentes estilos, predominantemente com uso de retas e curvas e partindo de tracejados.

Ignacio Perez (1574-1609), autor de um guia instrutivo na arte da caligrafia, foi reconhecido como um dos pioneiros no desenvolvimento de um método que enfatizava a prática da cópia como exercício princi-

<sup>1</sup> Doutor em Artes (UFMG). CV: <http://lattes.cnpq.br/7587438194700117>

pal. Seu trabalho incluía cinquenta e oito placas recortadas e gravadas, contendo cópias de diversas obras e exemplos de letras caligráficas. A prática da cópia, que orientava esse processo, oferecia os meios para alcançar uma escrita legível.

De acordo com Buker (2003), o final da Idade Média em diante, assistimos à ênfase crescente na exploração do conhecimento para o ganho e necessidade de proteger os segredos do ofício. Os papas, imperadores e reis concediam privilégios de proteger determinados textos, impressores ou até mesmo novos tipos. Segundo o autor, uma das principais consequências advindas da invenção da prensa tipográfica foi a ampliação das oportunidades profissionais disponíveis para os letrados. Alguns desses indivíduos assumiram funções diretamente relacionadas à impressão. Outros colaboravam com os impressores, desempenhando tarefas como correção de provas, elaboração de índices, tradução e até mesmo encomendas de editores-impressores.

No contexto acadêmico, a apresentação visual da escrita tem se modificado em paralelo ao progresso da divulgação científica. Cada instituição de ensino superior ou revista científica estabelece suas próprias diretrizes específicas quanto à formatação do texto, muitas vezes seguindo as orientações estipuladas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) ou desenvolvendo requisitos formativos alinhados com seus objetivos editoriais.

Conforme Meadows (1999) aponta, o design do texto técnico-científico inclui recomendações que permitem que o olho percorra o texto com precisão. Devido à flexibilidade do olho, geralmente, é possível distinguir uma variedade razoável de tamanhos de tipos com relativa facilidade. Enquanto a maioria das fontes tipográficas encontradas em livros e periódicos modernos facilitam a leitura, algumas fontes góticas, comuns em obras antigas alemãs, foram identificadas como prejudiciais para estrutura gráfica.

O movimento em direção à padronização reflete as crescentes pressões sobre a comunicação científica, especialmente para divulgação. Ao longo do tempo, os livros e periódicos impressos, como canais de divulgação, passaram por mudanças significativas e sua aparência atual é influenciada pela natureza da pesquisa, abrangendo uma variedade de fatores que estão relacionados aos avanços da tecnologia gráfica.

Nesse capítulo, pretende-se concentrar a análise de dois estilos tipográficos amplamente utilizados: a Time New Roman e Arial. Essas fontes foram selecionadas devido à sua usabilidade em documentos técnico-científicos, incluindo uma variedade de características tipográficas e estilísticas que influenciam a apresentação do conteúdo acadêmico.

## DESENVOLVIMENTO

A invenção da prensa tipográfica no século XV marcou um ponto de inflexão na história da disseminação do conhecimento. A prensa tipográfica, inventada por Johannes Gutenberg, revolucionou a maneira como as informações eram produzidas e distribuídas. Antes dessa invenção, os livros eram copiados manualmente por escribas em um processo demorado e caro que limitava a produção em larga escala. Com a introdução dessa prensa, os livros e outros materiais impressos puderam ser produzidos em massa de maneira eficiente.

Segundo Buker (2003), nos primórdios da Europa moderna, houve uma crescente associação entre o conhecimento e a produção através da impressão. A invenção da prensa tipográfica, de fato, deu origem a um novo estrato social interessado em disseminar o conhecimento publicamente. Esse fenômeno implicou que a divulgação de informações ocorresse exclusivamente por motivos econômicos e políticos.

Em Veneza particularmente, um grupo de escritores com educação humanista conseguia sustentar-se com suas penas em meados do século XVI, escrevendo tanto e sobre tal variedade de assuntos que vieram a ser conhecidos como *poligraphi*. Figuras semelhantes podiam ser encontradas em Paris, Londres e outras cidades no final do século XVI, produzindo, entre outras publicações, cronologias, cosmografias, dicionários e outros guias para o conhecimento (BUKER, 2003, p. 26).

No Brasil, durante certo período, a prática da tipografia enfrentou restrições legais, que refletiu na ausência de um ambiente propício para o desenvolvimento do conhecimento e exacerbou as limitações existentes. A escassez de tipografias funcionava como um obstáculo tangível à produção de material de leitura. A Imprensa Régia, até o ano de 1821, representou uma das instituições mais significativas no



panorama da tipografia brasileira. De acordo com Moraes (1993), a atuação da Imprensa Régia foi fundamental na divulgação das ciências e no apoio ao ensino superior no Brasil. Na Academia Real Militar, essa divulgação partia das disciplinas ministradas em diversas áreas, incluindo matemática, física, química, astronomia, óptica, mineralogia e ciências naturais. A produção de documentos técnico-científicos dependia em grande parte de processos manuais e mecânicos, como a tipografia tradicional e a impressão em papel.

Tinker (1963) observa que a maioria do material de impressão utilizado em jornais, revistas e livros consistia em letras minúsculas, com exceção de algumas palavras que eram capitalizadas, como nomes próprios e a primeira palavra de uma frase. Segundo o autor, a impressão em letras minúsculas é geralmente mais fácil de ler do que a impressão em maiúsculas. As minúsculas apresentam variações em sua forma e destacam o contraste entre as partes ascendentes e descendentes das letras.

A transição da impressão para o digital introduziu uma ampla diversidade nas formas visuais das palavras, provocando mudanças na maneira como os documentos são editados e compartilhados. Ao invés de depender de tipos móveis e prensas de impressão, o acesso a uma vasta variedade de fontes digitais, que podem ser facilmente manipuladas e aplicadas aos trabalhos, permite uma maior flexibilidade para diagramação dos textos.

De acordo com Lupton (2021), nos estágios iniciais da *World Wide Web*, os designers enfrentaram desafios significativos devido à seleção restrita de tipos de fontes disponíveis nos computadores dos usuários finais. No entanto, ao longo do tempo, surgiram diversas técnicas para contornar essas limitações e diversificar as fontes utilizadas no conteúdo da *web*, bem como, torná-las acessíveis aos usuários que acessam um *site*.

Cada universidade estabelece suas diretrizes para padronizar a apresentação de documentos originados da atividade científica, como teses, dissertações, monografias e trabalhos similares. Da mesma forma, as revistas científicas publicadas periodicamente seguem padrões de formatação, embora com autonomia. Essas diretrizes são baseadas nas normas para documentação elaboradas pela ABNT, que é o órgão responsável no Brasil por traduzir e adaptar para o português as normas estabelecidas pela *International Organization for Standardization* (ISO). A

padronização recomendada tem como objetivo garantir a uniformidade na apresentação e na estruturação dos documentos científicos e oficiais.

As fontes tipográficas são partes integrantes das diretrizes de formatação e apresentação de documentos técnico-científicos. Dentre as fontes mais usuais e amplamente recomendadas estão a Times New Roman e Arial. Essas fontes são reconhecidas por sua facilidade de leitura, no entanto, é importante ressaltar que a escolha da fonte também pode variar de acordo com as diretrizes específicas de formatação de cada instituição ou revista científica. Algumas áreas de estudo podem ter suas próprias recomendações quanto às fontes mais adequadas para seus documentos, levando em consideração aspectos como formalidade e estilo.

A fonte Times New Roman, uma família tipográfica serifada desenvolvida em 1931 a pedido do jornal inglês *The Times*, foi concebida pela Monotype Corporation e desenvolvida por Stanley Morison e Victor Lardent. Em 1972, houve uma reformulação da fonte desenhada por Walter Tracy. Tracy já havia contribuído para a tipografia de jornais, incluindo o *The Daily Telegraph*. As mudanças na tecnologia de impressão, desde 1932, levaram à necessidade de adaptação, embora as prensas fossem mais rápidas, a qualidade do papel havia diminuído, afetando a clareza da impressão fornecida pela Times New Roman (LOXLEY, 2004, p. 131).

Batizada em homenagem ao jornal que a encomendou, Times New Roman foi lançada em 1932 e rapidamente se tornou uma das fontes mais proeminentes para impressão, amplamente adotada em jornais, livros, revistas e documentos oficiais. Sua inclusão como uma das fontes padrão na ferramenta de processamento de texto *Microsoft Word* contribuiu significativamente para sua aceitação no meio acadêmico. Uma outra versão chamada *Times Classic*, criada por Dave Farey e Richard Dawson, foi lançada em 2002 e projetada para ser mais eficaz em colunas de largura muito estreita. Essa versão apresentou um design mais arrojado, com serifas mais planas e uma altura-x menor (LOXLEY, 2004, p. 132).

Etimologicamente, o termo “serifa” deriva dos pequenos traços ou prolongamentos adicionados ao final das letras. Esses pequenos traços assumiram várias formas e estilos, incorporando as diferentes

tradições tipográficas e estilísticas de cada período histórico. Na Times New Roman, essas serifas são finas e contribuem na progressão e clareza textual, ajudando na transição suave entre as letras e tornando cada caractere mais distintivo e reconhecível, o que é particularmente importante para a legibilidade, especialmente em tamanhos pequenos ou em grandes segmentos de texto.

As fontes chamadas de “sem serifas” têm suas origens nas correntes de design modernista do final do século XIX e início do século XX. A Helvetica, por exemplo, criada em 1957 na Suíça, é um ícone desse movimento, reconhecida por seu formato, amplamente utilizado em computadores e impressoras. Além da Helvetica, a fonte Arial é um exemplo de outra família sem serifa, criada em 1982. Considerada como uma versão da Helvetica, foi incluída como parte do conjunto de fontes do sistema operacional *Windows 3.1*.

Inspirada na fonte Akzidenz-Grotesk, a Arial foi desenvolvida como uma fonte *bitmap* e sem-serifa nos escritórios da Monotype no Reino Unido, sob a orientação dos designers Robin Nicholas e Patricia Saunders, com características distintivas, como uma maior separação entre as letras e uma estética levemente mais arredondada. Por outro lado, a Gill Sans, concebida por Eric Gill em 1928 na Inglaterra, combina elementos geométricos. Já a Futura, desenhada por Paul Renner em 1927 na Alemanha, destaca-se por seu projeto experimental, caracterizado pela variação dos traços.

Montados como máquinas com componentes modulares, esses projetos experimentais imitavam a produção em série. No entanto, a maioria foi produzida manualmente, e não como tipos mecânicos (embora muitos hoje estejam disponíveis digitalmente). A Futura, concretizada por Paul Renner em 1927, incorporou as obsessões da vanguarda em uma família de tipos comercial e multifuncional. Embora Renner desprezasse o movimento ativo da caligrafia em favor de formas “tranquilizantes” e abstratas, ele temperou a geometria da Futura com sutis variações nos traços, nas curvas e nas proporções (LUPTON, 2021, p. 27).

As proporções dos traços da Arial foi rapidamente adotada e tornou-se uma das fontes mais usadas em todo o mundo, especialmente em

documentos digitais, apresentações, *sites* e materiais científicos. Segundo Bringhurst (2005), a tela pode representar um ambiente de leitura ainda mais fugaz, possuindo muitas construções frasais complexas, extensas e repletas de vocabulário pouco comum, o que provoca uma menor probabilidade de absorção do texto, assim como, das nuances das letras.

Assim como as palavras e as sentenças, as letras têm tom, timbre e caráter. Assim que um texto e um tipo são escolhidos, inicia-se uma intersecção de dois fluxos de pensamento, dois sistemas rítmicos, dois conjuntos de hábitos, ou ainda de duas personalidades. Não é preciso que elas vivam juntas e contentes para sempre, mas, de um modo geral, não convém partir de uma relação conflituosa (BRINGHURST, 2005, p. 29).

Nessas circunstâncias, tanto a estrutura das frases quanto as características visuais das letras tendem a retroceder para uma simplicidade mais básica. De acordo com o autor, a criação textual parte da marcação de símbolos que carregam significado, representando gestos intencionais. Similarmente, a tipografia surge da organização de tais símbolos já existentes e significantes.

Embora as fontes Times New Roman e Arial sejam comumente usuais, é essencial reconhecer que a rigidez na padronização pode restringir e perpetuar normas estéticas obsoletas. A distinção entre fontes serifadas e sem-serifa afeta a percepção geral do texto, onde as fontes serifadas frequentemente estão associadas a uma aparência mais formal, enquanto as sem-serifa são vistas como mais neutras. Além da forma, outros elementos das letras incluem peso, largura e inclinação. O peso refere-se à espessura dos traços das letras, variando de leve a negrito, e pode influenciar a ênfase e a hierarquia textual. A forma das letras está associada à altura e largura, o que, por sua vez, impacta diretamente na densidade e no espaçamento do texto. Enquanto isso, a inclinação, é característica marcante das fontes itálicas. O espaçamento enfatiza determinadas partes do texto, os métodos mais simples, como sublinhar e ajustar, são frequentemente utilizados. Embora o sublinhado tenha sido preferido pelos escribas no passado, o espaçamento se mostrou mais prático para os impressores tipográficos. Na era digital, no entanto, sublinhar tornou-se tão simples quanto ajustar o espaçamento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo destaca a escolha entre fontes serifadas e sem serifa, exemplificadas pela Times New Roman e Arial, respectivamente, na redação de trabalhos técnico-científicos. Ao observar a evolução da tipografia desde os primórdios da escrita manual até as fontes digitais, pode-se notar uma constante adaptação às necessidades de produção e disseminação do conhecimento. Desde a invenção da prensa tipográfica, que revolucionou a disseminação do conhecimento, até a era digital, onde a flexibilidade e a diversidade das fontes são amplamente exploradas, os elementos como tipo de fonte, tamanho, espaçamento, alinhamento e o uso de estilos variados são essenciais na diagramação e na compreensão do texto acadêmico. Considerando tanto os aspectos estéticos quanto funcionais, essa padronização das formas das letras é fortemente influenciada pelas orientações e características textuais associadas à legibilidade.

## REFERÊNCIAS

- ALMADA, M. A Escrita Magistral: Formas de Aprendizado da Escrita Decorativa no Século XVIII. **Revista E-Hum**, v. 5, n. 2, p. 2-24. 2012. Disponível em: <https://revistas.unibh.br/dchla/article/view/867>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- BURKE, P. **Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BRINGHURST, Robert. **Elementos do estilo tipográfico (versão 3.0)**. Tradução: André Stolarski. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- LOXLEY, S. **Type: the secret history of letters**. I.B.Tauris & Co. Ltd., 2004.
- LUPTON, Ellen. **Pensar com tipos: guia para designers, escritores, editores e estudantes**. São Paulo: Olhares, 2021.
- MICROSOFT TYPOGRAPHY. **Arial font family**. Disponível em: <https://learn.microsoft.com/en-us/typography/font-list/arial>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- MEADOWS, A J. **A comunicação científica**. Brasília. Briquet de Lemos, 1999.
- MORAES, R. B. de. **A impressão régia no Rio de Janeiro**. In: CAMARGO, A. M. (1808-1822). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Kosmos, 1993.
- PÉREZ, Ignacio. **Arte de de escreuir con cierta industria e invención para hazer buena forma de letra y aprenderlo con facilidad**, 1599.
- TINKER. Miles Albert. **Legibility of Print**. Edição 3. Iowa State University Press, 1963.

# SEMIÓTICA, LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

Darcília Simões<sup>1</sup>  
Marcia Felipe<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

No ano de 1984, o Programa Salas de Leitura na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro — SEE-RJ — tinha o objetivo de criar espaços destinados à leitura nas escolas de primeiro grau da rede pública estadual. Uma equipe de sete professoras se ocupava da distribuição dos livros — adquiridos pelo governo federal e destinados aos Estados — e da realização de oficinas de instrução aos docentes que seriam responsáveis pelas Salas de Leitura nos municípios do estado do Rio de Janeiro, contemplados com o Programa que, no nível estadual, era coordenado por Darcília Simões (coautora do presente capítulo).

Depois da distribuição dos livros pelas escolas de 34 cidades, começaram a aparecer os problemas. Livros eram devolvidos à SEE-RJ sob diversas alegações, porém, a mais grave foi a de que os livros estavam defeituosos, porque não tinham palavras. Essa crítica se aplicava aos **livros de imagens**, ou **livros-sem-legenda**. A equipe do Programa concluiu então que havia necessidade de orientar os professores sobre a variedade de títulos distribuídos, o que resultou em convite para participação em oficinas nas quais seriam vivenciadas técnicas de sensibilização para a leitura, com ênfase em atividades baseadas nos **livros-sem-legenda**, principalmente porque as turmas — na maioria das escolas — apresentavam número significativo de crianças que não conseguiam aprender a ler pelos métodos convencionais: palavração, sentencição, fônico, misto etc.

Passados três anos de trabalho nessa equipe, concluiu-se que era necessário um estudo aprofundado da importância das imagens no período de aquisição das habilidades de leitura, especialmente do (re)conhecimento

---

<sup>1</sup> Pós-doutorado em Linguística (UFC). Doutorado em Letras Vernáculas (UFRJ). Professora (UERJ).  
CV: <http://lattes.cnpq.br/3946956008433392>

<sup>2</sup> Doutorado em Letras (UERJ). Professora-formadora (UniverSeeduc).  
CV: <http://lattes.cnpq.br/0368935869283244>

das letras. Nesse momento, manifestou-se a necessidade de maior conhecimento teórico para fundamentar o ensino das letras às crianças com maiores dificuldades. Ali, abriu-se a porta para a Semiótica nessas investigações.

## COMO A SEMIÓTICA SE IMPÔS AO TRABALHO DOCENTE

No ano de 1988, Simões ingressou no Curso de Doutorado em Letras na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. A doutoranda elegeu a Semiótica como primeira disciplina a cursar. Nas aulas ministradas por Monica Rector, foram descobertos os aparatos teóricos que serviriam de base para a hipótese de que as palavras são desenhos e podem ser aprendidas como imagens pelos sujeitos, cuja capacidade de abstração não lhes permite compreender/apreender as letras e suas relações com os fonemas — unidades mínimas da língua. Buscou-se o aprofundamento nos estudos semióticos para a produção da tese de doutoramento — O livro-sem-legenda e a redação (defendida na UFRJ em 1994, sob a orientação de Maria Helena Duarte Marques). A tese tratou da aquisição da escrita e da capacidade de narrar por escrito, a partir de um trabalho com imagens: palavras, apresentadas como imagens, em diálogo com as imagens que contavam as histórias nos livros sem legenda.

Com a iniciação semiótica através das leituras de Peirce e Eco, não foi difícil perceber que a semiótica peirceana se mostrava como melhor caminho a seguir para atingir a meta pretendida: iniciar os alunos na escrita, levando-os a produzir histórias inspiradas nas imagens de livros-sem-legenda. Optou-se por investir no livro sem texto — livro-sem-legenda — evocando os problemas observados durante o trabalho nas Salas de Leitura, pois os professores não conseguiam entender a produtividade de tais livros no desenvolvimento da leitura e na aprendizagem da escrita.

Desde as primeiras leituras, a categorização triádica do signo se mostrou como possível caminho para as investigações. A hipótese de que a palavra escrita poderia ser trabalhada da mesma maneira com que se operava com as imagens crescia passo a passo. À medida que a compreensão sobre os ícones e índices se firmava, mais forte se tornava a possibilidade de tratar a palavra escrita como imagem.

A percepção de Eco sobre réplica ajudou a compor a teoria sobre palavra-imagem e resolver o problema da aparição repetida de um vocábulo

no texto. A relação type-token (ECO, 1974, p. 13) mostrou-se de grande utilidade para se explicar aos alunos por que uma palavra-imagem era empregada mais de uma vez no texto e como ela se tornava outra a cada vez que aparecia. A partir da aplicação da teoria da réplica, era possível encadear outros raciocínios morfossemânticos, assim como a presença dos mesmos desenhos (as letras) nos vocábulos com o mesmo radical.

A experimentação em classe de alunos com dificuldades de aprendizagem obteve sucesso. No Colégio Estadual Guilherme Briggs (Niterói-RJ), uma classe de alfabetização (com alunos de 7 a 15 anos, alguns com necessidades especiais) foi a classe-laboratório para testagem da hipótese — as palavras são desenhos e podem ser aprendidas como imagens pelos sujeitos. Dos 28 alunos da turma, apenas 03 se mantiveram com quase nenhum avanço. Todos os outros desenvolveram habilidades de leitura e de produção escrita de narrativas curtas, obviamente respeitadas as características de suas idades cronológicas. Além disso, já conseguiam identificar e realizar operações linguísticas de flexão (gênero e número), assim como produzir vocábulos derivados com adjunção de sufixos.

Depois do sucesso desse projeto, avançando nas leituras teóricas semióticas, aprofundando o estudo sobre os ícones e a iconicidade, buscou-se os escritos de Sebeok (2001), Morris (1998) e Nöth (1995), obtendo assim mais e mais argumentos para sustentar a iconicidade como a teoria mais produtiva para as investigações sobre o desenvolvimento das capacidades de leitura e escritura. Descobriu-se que a similitude oferecia alta produtividade no processo de aquisição da modalidade escrita da língua. Partiu-se então para a aplicação dos fundamentos da iconicidade – similitude e presentificação – na construção de uma matriz teórica que subsidiasse o ensino-aprendizagem da língua escrita e da leitura. Mas esse é um assunto para um outro texto.

## A ICONICIDADE E A LEITURA

Desde a vida intrauterina, a comunicação humana começa a realizar-se. Inicialmente, a gestante lê (pratica a tradução intersemiótica, segundo Plaza —1987) os sintomas (índices) que denunciam a existência do embrião. Contudo, a comunicação oral (por sons vocais) só acontece após o nascimento. Pelo choro, o recém-nascido informa ao mundo



sobre sua presença. Eis o primeiro ato de comunicação simbólica realizada pelo homem: choro representando contato com o mundo extrauterino. (SIMÕES, 2017, p. 45)

A partir dessa epígrafe, é possível constatar que os signos acompanham a vida humana desde a sua concepção. No período intrauterino, gestante e feto se comunicam por sintomas, portanto, a comunicação é imanente ao ser humano; e os signos, portanto, não são elementos teóricos extravagantes, senão, dados fundamentais para o entendimento do processo da comunicação humana e não humana.

No desenvolvimento dos estudos – em especial sobre a semiótica de Peirce (1931-1996) – foram realizados diversos projetos e Simões teve a oportunidade de orientar a produção de algumas teses de doutoramento que tiveram a iconicidade como fundamento teórico para a análise de diversos gêneros textuais. Todas as conclusões obtidas reforçaram a hipótese de que **a iconicidade é a base da construção dos signos** (e o texto é um signo). Partindo da primeiridade como suporte principal do raciocínio lógico, seguiu-se testando hipóteses e produzindo modelo de análise que não só pudesse demonstrar a base icônica do pensamento; mas, além disso, pudesse promover a facilitação da aprendizagem e do desenvolvimento da capacidade de leitura e produção de textos.

Mesmo conhecendo a base fenomenológica que sustenta a condição de segundo ao ícone, é impossível esquecer a importância da similitude na construção de imagens mentais sobre as coisas (sejam reais ou fictícias). Sob a crença de que – desde as suas origens – o ser humano intenta representar seus pensamentos por meio da produção de sinais que pudessem apresentar a seus semelhantes as coisas que descobriu e pensou, é possível concluir da relevância desses sinais, originalmente imagéticos.

Compartilhando da ideia de que o pensamento é fundamentalmente metafórico (Lakoff & Johnson, 2002), conclui-se que as comparações que originam as metáforas sejam ícones de segunda — **hipoícones** ou **signos-icônicos** —, partindo da premissa de que as mentes produzem signos-icônicos para representar as ideias quase como se lhes dessem vida ou as revivessem.

Por tudo isso, a iconicidade foi considerada como elemento criador dos signos em seu estado mais original. Ademais, a participação de signos-icônicos na superfície dos textos — no caso, as imagens nos livros — é um fato garantidor do curso da leitura.

O falante que domina sua língua é capaz de ler e compreender a fala do outro e se fazer entender pelos outros, da mesma forma que pode ler e compreender histórias contadas por imagens e traduzi-las por palavras, criando assim uma narrativa verbal.

## A ICONICIDADE E A PRODUÇÃO DE LEITURA

Em se tratando da leitura de imagens, a semiótica é teoria de base para que o docente seja preparado para operar com formas, cores, posições, dimensões etc. Todos esses elementos poderão ser traduzidos por palavras, portanto, servirão de base para a aquisição da leitura e da escrita.

Assim sendo, a formação de leitores (assim como de redatores) exige, além do (re)conhecimento da língua, treinamento na astúcia de dizer (FIORIN, 1996). É necessário, portanto, instrumentalizar os professores quanto aos mecanismos semióticos que fazem do texto um verdadeiro mapa do tesouro, que é a **informação**.

Segundo Smith (1999), os indivíduos constroem uma teoria do mundo a partir de suas vivências e experiências. Essa teoria é o ponto de partida com a qual é construída a **cosmovisão** de cada um. A teoria do mundo não tem bases genéticas; no entanto, nossa mente armazena informações que são processadas quando em atividade de leitura.

É ainda Smith que diz que nosso cérebro contém

um modelo de mundo intrincadamente organizado e internamente consistente, construído como resultado da experiência, não da instrução, e integrado em um todo coerente como resultado de uma permanente aprendizagem e pensamento adquiridos com total desenvoltura. Sabemos muito mais do que aquilo que nos ensinaram. (SMITH, 1999, p. 73)

Entendendo assim a aprendizagem como algo maior que a escolarização, percebe-se a importância de um redimensionamento da prática escolar, pensando a formação de leitores para muito além das letras. Habilitando o leitor a “navegar” por um lugar onde as ideias se formam e se consolidam. Lugar este que combina as experiências sensoriais com o trabalho intelectual, que se complementam na construção da cosmovisão, ou teoria do mundo nas palavras de Smith.

Ora, para que se possa gozar da competência de uma leitura ampla e plural, é preciso também estar-se apetrechado tecnicamente. A instrumentalização técnica pode ser entendida em duas dimensões: (a) uma espontânea pautada na teoria do mundo, na capitalização individual de saberes; (b) outra aprendida no convívio didático-pedagógico com quem nos fornece pistas para o caminhar, instrumentos para desbravar o caminho e o olhar crítico, para avaliar a caminhada. Para tanto, tem-se a semiótica como ciência que estuda a semiose, ou o processo da significação em si; e a pragmática que é um tipo de semiótica que estuda a significação em diálogo com a contextualização do usuário.

Nessa perspectiva, os sujeitos deverão situar-se conscientemente na sociedade, com a clareza dos círculos concêntricos que configuram de modo abstrato a expansão dos espaços sociais e políticos. Com essa ótica, orienta-se a percepção que faz do homem um ser em si, no e do mundo a um só tempo.

Essa percepção foi observada durante a realização do projeto de alfabetização com livros sem legenda, uma vez que uma mesma imagem ou um mesmo quadro produzia interpretações distintas. Como as classes eram de crianças, algumas vezes houve “bate-boca” entre elas por discordarem umas das interpretações das outras.

Semioticamente, qualquer texto visível — captável pela visão — é uma imagem. Assim sendo, trabalhar o livro sem legenda e o processo de alfabetização em diálogo não é nenhum “bicho-de-sete-cabeças”. E o processo utilizado propunha aos alfabetizando que **recontassem por escrito a história já contada por figuras** (ilustrações), usando então palavras.


Surge então a indagação: como esses alunos poderiam contar com palavras se ainda eram analfabetos? Aí vem o “pulo-do-gato”. Alguns alunos já conheciam a forma de algumas palavras por já as terem visto muitas vezes escritas em comerciais, marcas de produtos, camisetas etc. Assim sendo, **sol, bola, menino, menina, jogo, lua, casa, gato, café, copo, bala** etc. eram “desenhos” de palavras que eles já conheciam. E as que não conheciam? Estas eram apresentadas à classe pela professora, no quadro, **como um novo desenho para representar a figura observada.**

Exemplificando:

Figura 1: A relação entre figura e palavra



Fonte: Criado pelas autoras para este capítulo.

|   |   |
|---|---|
| <p>Observação importante:<br/>A escolha das imagens e palavras adveio de ter sido escolhido o livro <i>Ida e Volta</i> de Juez Machado, cuja história começa e termina com uma cena de banho.</p> |  |
|---|---|

O argumento para justificar esse procedimento é que tanto as figuras quanto as palavras eram **desenhos**, e quem sabia desenhar uma bola, por exemplo, **poderia também desenhar a bola com letras**.

Figura 2: A relação entre figura e grafia



Fonte: Criado pelas autoras para este capítulo.

Dessa maneira, os alfabetizandos iam adquirindo as formas gráficas, escrevendo palavras, sem o compromisso de identificação individual das letras e fonemas. A atividade assim se realizava: os livros sem legenda eram fotocopiados<sup>3</sup> ampliados e expostos em sequência de imagens (respeitando a ordem em que apareciam nos livros), e os alunos eram convidados a escrever (abaixo das imagens) frases que narrassem o que a imagem sugeria.

Todavia, à medida que os textos iam sendo produzidos, novas palavras iam surgindo e os *insights* iam ocorrendo. Muito rapidamente,

<sup>3</sup> Não havia exemplares suficientes para distribuir para os vinte e oito alunos.

os alunos começaram a associar palavras pelos sons iniciais: **bola, bala, belo, bolo, bule**. A partir dessa associação começaram a perceber que os “desenhos” não eram totalmente iguais, pois entre **bola** e **bala**, por exemplo, a primeira parte do desenho era diferente. Então, o alfabetizando estava começando a identificar as letras e a distinguir as sílabas, pois, assim como **bola** e **bolo**, começam com desenhos iguais; **belo** e **bolo** também apresentam semelhanças. A partir dessas descobertas, os estudantes começavam a desenvolver habilidades de identificação de sílabas e fonemas, sem ainda necessitarem lidar com tais nomenclaturas.

Onde fica a base semiótica nessa atividade? Simplesmente na observação dos signos que constituíam a história por meio do desenho e que eram então traduzidos em palavras. Portanto, operava-se com o **signo icônico** — os desenhos, as figuras — e o **signo simbólico** — as palavras. Porém, é importante destacar que, nessa etapa da aprendizagem — a alfabetização ou letramento — a nomenclatura é objeto do professor. Ao aluno, isso ainda não interessa, pois seria apenas um complicador.

Os alfabetizados ficavam entusiasmados com o fato de poderem escrever pequenas frases a partir da observação das imagens presentes em cada página do livro. Vale ressaltar que a personagem principal da história — **Ida e Volta** — é representada apenas por **pegadas**, do início ao fim do livro. As mudanças observadas nesse personagem são representadas por **pés descalços molhados** que vão “carimbando” o chão por onde passam. Quando **o sujeito calça sapatos, as pegadas se modificam**. Ao usar uma bicicleta para andar, as pegadas são substituídas por **rastros lisos deixados pelos pneus do veículo**. Após um tombo, em que colide com latas de tinta, as pegadas reaparecem, então, coloridas pelas tintas entornadas.

Observe-se que as histórias favorecem a aquisição de muitas palavras. E os alfabetizados foram ficando muito animados à medida que novos livros eram trazidos à classe (foram trabalhados cinco títulos<sup>4</sup>).

## DESCREVENDO TECNICAMENTE O PROJETO

O projeto técnico-didático de alfabetização pela imagem apoia-se na ciência semiótica em sua vertente norte-americana, cujo signatário é

<sup>4</sup>Ida e Volta (Juarez Machado); Amendoim (Eva Furnari); Catar feijão (Liliane Romanelli), João, o feijão (Málus) – adaptado porque continha texto verbal; Outra vez (Angela Lago).

Charles Sanders Peirce, e vem-se tentando demonstrar a possibilidade de ensinar a escrever não mais a partir das letras, ou das sílabas, ou dos fonemas, senão a partir desses mesmos objetos, então considerados como **imagens**. Assim sendo, persegue-se a premissa de que o texto (verbal e não verbal) é como um objeto visual sensível (captável pela visão). A partir disso, o alfabetizando é orientado a traduzir com palavras a história lida, que é contada por figuras (ilustrações).

Trata-se de um trabalho de base lúdica, uma vez que o aluno é convidado a se tornar “parceiro” dos autores dos livros sem legenda, criando uma narrativa verbal para tais histórias.

Como já explicado, o processo de aprendizado das formas gráficas como desenhos, e o desenvolvimento do projeto de narrar se dá pelo mesmo itinerário, pois os alunos vão perguntando como se escreve isso e aquilo; e a professora vai “desenhando” no quadro as formas gráficas solicitadas.

Essa experiência foi realizada em boa parte dos municípios contemplados com o Programa Salas de Leitura. Os docentes foram acompanhados por membros da equipe central que assistiam a aula, anotavam as dificuldades docentes e, após a aula, conversavam com o professor, fornecendo-lhe orientações para solucionar os problemas experimentados.

Importante lembrar que:

Em sua formação letrada, os professores de Português, talvez mais que quaisquer outros, estão imbuídos de que textos são “para ler”, enquanto, por exemplo, cinema e quadros são “para ver” (...) ainda que a realidade e a experiência de cada professor e aluno coloquem essa noção em xeque a cada momento, ela continua vigente, mesmo quando não propalada, enquanto se deixa de explorar a legibilidade da imagem. (MARTINS, 1991, p. 86 — apud SIMÕES, 2017, p. 60)

Destarte, é indispensável preparar os professores em geral para o trabalho com as imagens. Não é apenas nas aulas de língua que as imagens ganham destaque. Nas demais disciplinas, as imagens também têm grande relevância e precisam ser trabalhadas como coadjuvantes do texto verbal.

## A EMERGÊNCIA DA ABORDAGEM SEMIÓTICA

A importância de se trabalhar com o conceito de iconicidade no processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita alcança maior destaque a partir do advento da Internet. Com a democratização do acesso às redes sociais, aumentaram as experiências virtuais que se caracterizam essencialmente pelo contato com textos multimodais.

Nesse contexto, o desenvolvimento da competência leitora dos diversos tipos de signos – verbais e não verbais – ganha maior destaque. Não obstante a multimodalidade ser parte constituinte do próprio sistema de comunicação e de escrita – conforme demonstrado por Simões em suas pesquisas desde o ano de 1980 –, somente com o aumento da comunicação virtual e com a maior divulgação da teoria semiótica, essa necessidade é colocada em destaque.

A valorização de uma análise linguístico-semiótica dos textos é a postura adotada, por exemplo, na Base Nacional Comum Curricular que orienta o ensino não apenas do texto verbal escrito, mas também do texto oral e dos signos não verbais, identificados pelo documento oficial como “paralinguísticos e cinésicos” (BRASIL, 2019, p. 80).

Portanto, o desenvolvimento da competência leitora dos signos, conforme demonstrado nos tópicos anteriores, é visto agora em caráter de urgência, devido à amplitude de alcance da comunicação virtual. As características gerais dos textos: a tridimensionalidade das imagens, as cores, a formatação e a posição que o texto/imagem ocupa na página virtual, são elementos que contribuem para a construção de sentido dos textos, cuja leitura só produzirá resultados positivos de compreensão, caso o leitor consiga recuperar as âncoras textuais, deixadas pelo autor no momento da escrita (SIMÕES, 2019, p. 131).

Pelo que foi demonstrado e pela atualidade dos gêneros advindos do ambiente virtual, compreende-se que o desenvolvimento da competência de leitura e de escrita, para compreensão da semiose produzida por signos icônicos, indiciais e simbólicos, não é uma necessidade limitada ao contexto da alfabetização – historicamente associado à faixa etária específica do início do período de escolarização. Contrária a esse paradigma, a leitura de signos tem-se configurado uma necessidade em todos os níveis de escolaridade.

Nessa perspectiva, destaca-se o ensino no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), voltado para um público que, por estar em situação de defasagem idade/série, apresenta maior dificuldade não apenas na aprendizagem da leitura e da escrita, mas também no desenvolvimento de habilidades inerentes ao ambiente das TICs.

## A CONCLUSÃO DO PROJETO E DESTE RELATO

Para concluir, cumpre ressaltar que a aplicação de bases semióticas na leitura e compreensão de textos viabiliza a consecução da abordagem multidisciplinar, em especial, com a intermediação das semióticas de Peirce, Eco e Nöth, por exemplo.

A **iconicidade** é uma qualidade de **natureza plástico-imagética** que pode orientar o olhar do leitor para uma tomada do texto como um desenho, constituído por um traçado complexo em que podem misturar-se às letras, formas, cores, posições, figuras etc. de cujo diálogo resulta a compreensão da mensagem. É nessa linha de raciocínio que se impõe instrumentalizar técnico-teoricamente docentes e discentes na direção da eficiência da leitura e da produção textual.

No livro *Semiótica & Ensino: Letramento pela Imagem* (Simões, 2017), tem-se a seguinte informação.

Veja-se, então, que a produção de um enunciado a partir da leitura de um texto sem palavras, de uma história contada por imagens figurativas, não é a simples tradução de uma mensagem resultante da impressão provocada (ou oriunda de) por certo modo peculiar de ver o objeto, pois a imagem é um constructo de base icônica; é, segundo Gutiérrez (1978: 27), “a representação dos seres”. Contudo, não é cópia, mas a recriação da realidade, uma de suas traduções. Não traz prévias chaves de decifração; “sua interpretação vai-se construindo por meio de um ‘olhar tátil’, multissensível, sinestésico” (Ferrara, 1986: 26-7), pela criação de uma imagem mental. Em decorrência disso, o texto não verbal pode ser tomado com um texto sem autor, e o seu sentido será resultante da interação signo-leitor-contexto. Apresenta uma característica de alta relevância: o imediatismo; o qual possibilita que a imagem chegue a dominar o homem em seu próprio inconsciente. (SIMÕES, 2017, p. 43-44)



Com base nessa citação, é possível constatar que, de fato, textos verbais e não verbais podem ser tratados analogamente como imagens e, por conseguinte, constituir uma alfabetização que foge ao padrão tradicional de partir da letra, do fonema ou da sílaba para a sentença, tomando a imagem como ponto de partida para o letramento de alunos que não conseguem adquirir a escrita por esses métodos tradicionais.

A fundamentação semiótica vem explicitar os elementos que subsidiam essa proposta, afastando qualquer hipótese de “achismo ou modernidade”. Trata-se, ao contrário, de uma saída para solucionar o processo de alfabetização, muito particularmente dos alunos com necessidades especiais, não se restringindo exclusivamente a tais alunos.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC) Brasília: MEC. 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 26 jun. 2019.
- ECO, Umberto. **As formas do conteúdo**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- FERRARA, Lucrécia D'. Aléssio. **Leitura sem palavras**. São Paulo: Ática.
- LAKOFF, George & JONHSON, Mark. **Metáforas do cotidiano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.
- MORRIS, Charles. **Fundamentos da teoria dos signos** (Tradução Antonio Fidalgo). Covilhã/Portugal: Universidade da Beira Interior, 1998.
- NÖTH, Winfried. **Panorama da Semiótica no Século XX. De Platão a Peirce**. São Paulo: Annablume, 1995.
- PEIRCE, Charles S. **The Collected Papers of Charles Sanders Peirce**. Vols. I-VI ed. Charles Hartshorne and Paul Weiss. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1958.
- PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo/Brasília: Perspectiva/CNPq, 1987.
- SEBEOK, Thomas Albert. **SIGNS. An introduction to Semiotics**. 2. Toronto/Canada: University of Toronto Press, (First edition 1994) 2001.
- SIMÕES, Darcília. **Semiótica & Ensino – uma Proposta**. Alfabetização pela imagem. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.
- SIMÕES, Darcília. **Para uma teoria da iconicidade verbal**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

# SOB O OLHAR DA LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA: OS POVOS E COMUNIDADES INDÍGENAS E SEUS TERRITÓRIOS NOS DISCURSOS DE MÍDIAS DIGITAIS E NA CONSTITUIÇÃO DE 1988

Wellington Rildo da Silva Marques<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

A plasticidade com que a Linguística Aplicada Crítica vem se configurando ao longo dos anos, é notoriamente demonstrada pela relevância de seu interesse, preocupação, engajamento político e promoção de profícuos debates a partir do insurgimento de novas epistemologias, metodologias e inteligibilidade consubstanciadas à “produção de saberes sobre os problemas da vida contemporânea, a partir das práticas de linguagem, compreendidas como práticas sociais, em diálogo com outras ciências sociais e humanas” (13º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2022). Ou seja, o fomento da Linguística Aplicada Crítica (Doravante LAC) sob à perspectiva de um tom responsivo e responsável tem se aliado a linguagem e suas práticas sociodiscursivas, a partir de problemas da vida cotidiana, na tentativa de “compreender nossos tempos e de abrir espaço para visões alternativas ou para ouvir outras vozes que possam revigorar nossa vida social ou vê-la compreendida por outras histórias” (Moita Lopes, 2006, p. 23).

Em princípio, é importante destacar que o termo “crítico” sob a perspectiva de suas mais variadas conotações, e, portanto, significados que lhes são atribuídos tem sido caracterizado como sendo polissêmico. Dessa forma, o sentido no qual mobilizo na construção desse objeto de conhecimento opera sob à lógica de uma proximidade crítica, pautado numa postura que questiona e problematiza o paradigma positivista pelo seu caráter de neutralidade, distanciamento e objetividade diante do mundo dos fatos da vida cotidiana. Partindo desse viés epistemológico

---

<sup>1</sup> Doutorando em Linguística Aplicada (UNICAMP). CV: <http://lattes.cnpq.br/2725834482315941>

um dos principais desafios da Linguística Aplicada Crítica seria encontrar meios para “compreender a relação entre os conceitos de sociedade, ideologia, capitalismo global, colonialismo, educação, gênero, racismo, sexualidade, classe e as interações de sala de aula” (Pennycook, 2001, p. 5).

Em outras palavras, o uso do vocábulo “crítica”, segundo proposto por Pennycook (1998, p. 42), não faz referência a uma concepção reducionista “de criticismo somente em termos dos argumentos contra o cânone do pensamento reconhecido”, entretanto, esse termo acoplado ao que propõe a Linguística Aplicada “crítica”, com base nas reflexões de Rajagopalan (2003, p. 12) o autor explicita,

quando me refiro a uma linguística crítica, quero, antes de mais nada, me referir a uma linguística voltada para questões práticas. Não é a simples aplicação da teoria para fins práticos, mas pensar a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância. Relevância para as nossas vidas, para a sociedade de modo geral. (p. 12)

Nessa linha de raciocínio, gostaria de ressaltar que a escolha desse objeto de pesquisa comprometido em dialogar com a LAC, emerge de um olhar e de uma leitura sobre o mundo, leitura esta, que precede a leitura da palavra (Freire, 1989, p. 13), uma leitura que perpassa por uma reflexão crítica, cidadã e problematizadora, na qual se milita no combate às injustiças sociais, em decorrência das desigualdades socioeconômicas, políticas e culturais produzidas e reproduzidas pelo *status quo* do capital simbólico e das estratificações do poder, ainda fortemente regulado pela lógica do continuum delineamento dos resquícios coloniais, pelo seu caráter hegemônico e ideológico, sedimentado na dominação, opressão, prestígio e realização social.

Levando em conta essas questões, considero válido destacar que para o desenvolvimento desta produção científica dois aspectos foram delineados como relevantes e embasadores. O primeiro aspecto, se desdobra a partir dos interesses da LAC, cujo intuito em SULear<sup>2</sup> um debate a partir de discursos veiculados pelas mídias digitais, especifica-

---

<sup>2</sup>SULear é mais um posicionamento crítico em relação às marcas por trás do aparente desvincular-se de nações e pessoas com respeito aos longos processos históricos de colonização e subalternidade provados, sobretudo, pelas populações do que se costumava chamar de terceiro mundo, subdesenvolvidos (ou em vias de desenvolvimento), subalternos e populações nativas que vivem de subsistência (CAMPOS, 2019).

mente sob um recorte espaço-temporal compreendido pela conjuntura sociopolítica, econômica, cultural e ideológica, na qual delimitada entre os anos de 2019 a 2022, quando então, o ex-presidente da república, Jair Messias Bolsonaro presidia o país como mandatário. Nesse recente período do cenário da história brasileira, os diversos meios de comunicação digital explicitaram uma série de “violações dos direitos dos povos indígenas e o aumento da violência contra as suas vidas e os seus territórios, como denunciou o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), órgão vinculado à Conferência de Bispos do Brasil – CNBB” (APUBH, 2022), atribuindo responsabilidade ao governo federal, isto pelas suas ações e práticas discursivas.

Em relação ao segundo aspecto, destaco as contribuições do curso de extensão “*Racismos e antirracismos no ensino de línguas*”<sup>3</sup>, direcionado para professores da educação básica e professores em formação da área de línguas, promovido pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – Neabi, da Universidade Federal do Acre. Também faço menção as contribuições dialógicas do curso “*Decolonizando a Academia: iniciação a pesquisas e epistemologias para promoção de igualdade racial em ambiente universitário*”<sup>4</sup>, formação destinada aos pesquisadores do Laboratório de Pesquisa Observatório de Discriminação Racial (LabODR/Ufac) e do Neabi/Ufac que acontecem desde 2016, também ofertada à comunidade externa (professores(a), pesquisadores(a) de diversas áreas do conhecimento), cuja intenção recai no esforço de disponibilizar ações de formação e de difundir perspectivas de educação e de produção do conhecimento baseadas no antirracismo, mesmo que em tempos de persistência e apagamento, das relações étnico-raciais.

Partindo dessas considerações, o objetivo central desta pesquisa se propõe a refletir sobre a violação dos direitos dos povos e comunidades indígenas, bem como a resistência desses povos, visando fortalecer o diálogo e ampliar o debate sobre uma agenda de pesquisa voltada aos interesses da LAC, cujos desdobramentos *posteriori* acena diretamente ao insurgimento de vozes e espaços dos povos indígenas na luta por direitos garantidos e resguardados pela Constituição Federal de 1988.

<sup>3</sup> O referido curso foi ministrado aos sábados, no horário das 08h às 10h no horário do Acre, no formato on-line, pela plataforma *google meet*, no período de 05/03/2022 a 02/04/2022, perfazendo uma carga horária de 50h.

<sup>4</sup> Importante ressaltar que o referido curso é ministrado remotamente, aos sábados entre os dias 07/05 a 25/06, das 10h às 12h no Horário do Acre (que equivale das 12h às 14h no Horário de Brasília).

A proposta a seguir, configurada a partir de uma perspectiva estrutural foi dividida em duas partes. Além da introdução e das considerações finais, na primeira parte busquei desenvolver uma reflexão crítica sobre o processo de marginalização dos povos e seus territórios, partindo da conjuntura sociopolítico e econômica com inflexões cunhadas no paradigma da história única e excludente. Na segunda, o protagonismo dos povos originários e comunidades tradicionais<sup>5</sup> como ato de (re)existência na luta por direitos humano-político-educacionais fundamentado na postura teórica das cláusulas pétreas, conforme preconizadas no ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional, de acordo com a Constituição Federal de 1988, cujo debate se originou da doutrina jurisprudencial, acerca dos direitos e garantias fundamentais conquistados historicamente ao longo do tempo, aos indivíduos de direitos no contexto de defesa da dignidade humana, assegurados também nos pactos e acordos de direitos humanos, e, por fim, as considerações finais.

## **OS POVOS INDÍGENAS À MARGEM DO CONTEXTO SOCIO-POLÍTICO-IDEOLÓGICO: INFLEXÃO DE UMA HISTÓRIA ÚNICA E EXCLUDENTE**

A partir de uma perspectiva “crítica” em relação ao contexto sociopolítico, econômico e ideológico no qual os povos e comunidades indígenas são pertencentes, porém, desintegrados deste processo, à guisa de pressupostos teórico-epistêmicos não seria possível falar em povos indígenas, sem antes romper e confrontar com o perigo de uma história única, àquela baseada no imaginário coletivo popular associada aos povos e comunidades tradicionais. A unicidade inverídica dessa história tem a ver com o discurso propagado pelos “descobridores” do Brasil, em que a terra à vista “[...] era ocupada por um grupo de nativos ingênuos, quase crianças, nus, sem religião, lei ou ordem (Lima; Almeida, 2010, p. 5). A construção desse famigerado discurso, formulado pelos

---

<sup>5</sup> Com base nos estudos desenvolvidos pela Coordenação de inclusão e Mobilização Sociais – CIMOS, junto ao Ministério Público de Minas Gerais, entende-se por “povos e comunidades tradicionais grupos culturalmente diferenciados, que possuem condições sociais, culturais e econômicas próprias, mantendo relações específicas com o território e com o meio ambiente no qual estão inseridos. Respeitam também o princípio da sustentabilidade, buscando a sobrevivência das gerações presentes sob os aspectos físicos, culturais e econômicos, bem como assegurados as mesmas possibilidades para as próximas gerações” (CIMOS/MPMG (Org.), 2014).

homens branco-europeus em relação aos povos indígenas, nos escritos da Carta a Pero Vaz de Caminhas, foram descritos pela falsa imagem [estereotipada] desses sujeitos, como sendo “[...] indolentes, consumistas, primitivos, improdutivos e ingênuos” (Rampazo; Saraiva, 2016, p. 12). Esses traços narrativo-descritivos “a meu ver, o que isso demonstra é como nós somos impressionáveis e vulneráveis face a uma história” (Adichie, 2009).

Importante mencionar que essa história parece ter se perpetuado na memória e no comportamento da sociedade moderna, a prova disso, é legitimada a seguir, pela sequência discursiva enunciada pelo ex-presidente Jair Bolsonaro, que à época essas sequências foram fortemente veiculadas por diversas mídias digitais, conforme a seguir,

Com toda a certeza, o índio mudou, tá evoluindo. Cada vez mais o índio é um ser humano igual a nós. (Uol Notícias, 2020);

Os índios não falam nossa língua, não têm dinheiro, não têm cultura. São povos nativos. Como eles conseguem ter 13% do território nacional (Campo Grande News, 2015);

Estamos perdendo toda a região Norte por pessoas que não querem se inteirar do risco que estamos tendo de ter presidentes índios com borduna nas mãos. (G1 Mato Grosso, 2015).

Em face dessas sequências enunciativas veiculadas por três diferentes mídias digitais, nas quais discursos maus intencionados e desinformados pelo ex-presidente da república são postos em xeque, ao se referir aos Povos Originários, o que demonstra o predomínio de “poder de controle e exclusão das minorias, a exemplo dos Povos Indígenas, sempre silenciados, mantidos invisíveis e marginalizados, desconsideradas suas longas lutas em favor do reconhecimento de seus direitos à própria vida, territórios e riquezas usurpadas” (Aguiar; Oliveira, 2023, p. 305). Tal pensamento tem implicação no lastreamento do discurso da modernidade/colonialidade orquestrada pelo enquadramento da classificação binária do sistema-mundo e das ideologias de raça, gênero e classe (Quijano, 2010).

Isso posto, ao considerar a interrelação entre linguagem e sociedade, bem como língua, povos e culturas, do ponto de vista da LAC,

com vistas na investigação de “problemáticas de uso da linguagem e de discurso socialmente relevantes e contextualizados” (Puresa; Gomes, 2020, p. 78), “usar a língua para a LAC significa posicionar-se política e ideologicamente, refletindo nossas marcas identitárias em nossa postura de conhecimento” (Campêlo; Silva, 2022, p. 434). Desse modo, a necessidade de uma proximidade crítica com este objeto pesquisado

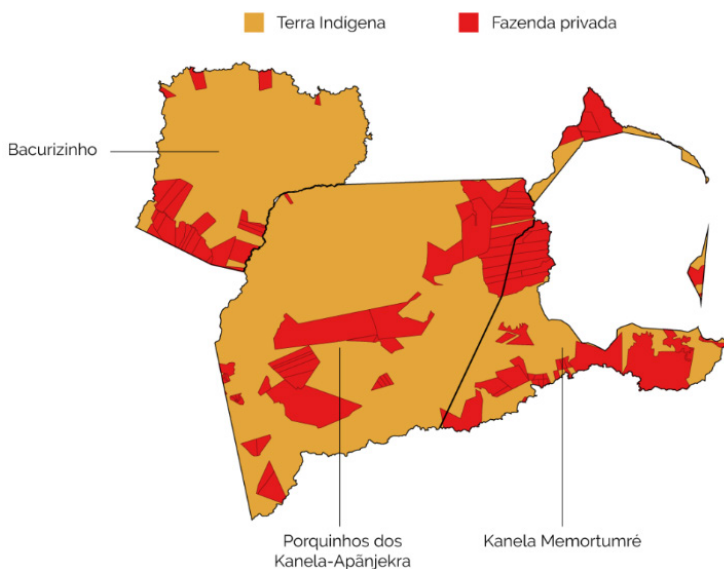
se baseia na noção de que o conhecimento vem de algum lugar: o/a pesquisador/a e sua subjetividade são fundamentais. Assim, em vez de se pautar por distância crítica, i.e. o apagamento do sujeito que pesquisa, uma LA crítica enfatiza a performance do/a pesquisador/a, entendendo que modos de falar, sentir, sofrer, gozar etc. são inseparáveis do ato de pesquisar (Lopes; Fabrício, 2019, p. 713).

Nesse sentido, levando em consideração as proposições mencionadas por (Lopes; Fabrício, 2019), em se tratando dos elementos que se constituem na noção de que o conhecimento vem de algum lugar, sendo ele, portanto situado, o realce que reforça essa lógica pode ser traduzido no destaque de algumas informações e dados estatísticos veiculados em mídias digitais brasileiras, que estão diretamente relacionados aos agravos e atrocidades cometidas aos povos indígenas. O primeiro destaque do qual eu gostaria de fazer menção, diz respeito a matéria da BBC News Brasil (2020), cuja manchete, “Os 5 principais pontos de conflito entre governo Bolsonaro e indígenas”. Nesta reportagem a matéria classifica os 5 principais pontos: “1. Demarcações paralisadas, 2. Mineração em terra indígenas, 3. Expansão do agronegócio, 4. Cultura e integração, 5. Órgãos indigenistas” (BBC News Brasil, 2020).

Além disso, o Conselho Missionário Indigenista, em 24/09/2019 exibiu uma matéria jornalística, intitulada “A maior violência contra os povos indígenas é a destruição de seus territórios”, quando em tom de denúncia focalizou alguns dados estatísticos: o aumento e agravamento substancial da grilagem, do roubo de madeira, do garimpo, dos 109 casos pontuais de invasões possessórias, e até mesmo da implantação de loteamentos em seus territórios tradicionais, exploração ilegal de recursos naturais e danos diversos ao patrimônio, omissão e morosidade na regularização de terras (821 casos); conflitos relativos a direitos

territoriais (11 casos), desassistência na área de saúde (44) e morte por desassistência à saúde (11) (Conselho Missionário Indigenista, 2019). No que se refere ao “embate entre a expansão do agronegócio e do garimpo, além das redes de criminalidade e exploração econômica de recursos, dando poder a interesses econômicos de grupos específicos” (Pinto, 2023), os enunciados verbo-visuais presentes nas duas figuras a seguir, sacramentam com expressividade os ideais delineados pela tendência exponencial do paradigma do neoliberalismo,

Figura 1: Terras Indígenas Bacurizinho, Porquinhos dos Kanela-Apãnjekra e Kanela Memortumré



Essas três terras indígenas no Maranhão estão entre as mais afetadas de todo o Brasil

Fonte: Pública (2022)



Figura 2: Garimpo é visto na região do rio Couto de Magalhães, na Terra Indígena



Fonte: O Eco (2023)

Diga-se de passagem, que esse tabuleiro de prevaricação e violação de direitos, capitaneados pelos incentivos das políticas neoliberais foram tão intensificadas pelas bases ideológicas do político nacionalista de extrema direita, o ex-presidente Bolsonaro, quando esteve no (des) comando da nação brasileira. Também ensejo dizer que esse raio X fotografado pelas lentes da Linguística Aplicada Crítica denuncia o acúmulo irreparável da dívida histórica para com os povos nativos, então provocada pelo colonialismo causado pela exploração, desapropriação e desterritorialização dos territórios campesinos pertencentes aos povos originários. Ainda em relação a realidade visivelmente observadas nas duas figuras acima, passo a reiterar que,

Os povos indígenas [foram] são vítimas do Estado porque, através das instituições que representam e exercem os poderes político, administrativo, jurídico e legislativo, ele atua, quase sempre, tendo como referência interesses marcadamente econômicos, e não os direitos individuais, coletivos, culturais, sociais e ambientais. A gestão pública é

parcial, pois toma como lógica a propriedade privada, contrapondo-se à vida, ao bem-estar e à dignidade humana (Conselho Indigenista Missionário, 2018, p. 9).

Tal perspectiva, enunciada pelo Conselho Indigenista Missionário (2018, p. 9) reforça a necessidade de problematizar o *modus operandi*, que impositivamente tem tentado naturalizar essa cosmovisão estruturada e posta como verdade absoluta, universais e globais, em se tratando da resistência dos povos indígenas contra “à omissão, ao descaso e à segregação, bem como à falta de acesso e participação efetiva, sistemática e significativa nas definições das pautas, das agendas e nos interesses das políticas públicas de Estado” (Marques, 2023, p. 50). O que implica dizer que os povos originários, por intermédio das histórias globais foram situados “[...] à margem do eixo-euro-norte-americano de produção de conhecimento” (Kleiman, 2013, p. 41), e de forma equivocada (des) constituídos de saberes, despido de uma identidade própria, sob o mantra da naturalização de estereótipos, invisibilizados, animalizados, “subalternizados”<sup>6</sup>, e, portanto, excluídos de um projeto político sociocultural, econômico e educacional.

## OS INSTRUMENTOS ENUNCIATIVOS DE REGULAMENTAÇÃO DOS DIREITOS DOS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS<sup>7</sup>

Considerando as cláusulas pétreas, conforme preconizadas no ordenamento jurídico brasileiro, de acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, explicita que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 2016, p. 13).

<sup>6</sup> O sujeito subalterno(-nizado) na definição de Spivak é aquele pertencente “às camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (SPIVAK, 2010, p. 12).

<sup>7</sup> Com base nos estudos desenvolvidos pela Coordenação de Inclusão e Mobilização Sociais – CIMOS, junto ao Ministério Público de Minas Gerais, entende-se por “Os povos e comunidades tradicionais são grupos culturalmente diferenciados, que possuem condições sociais, culturais e econômicas próprias, mantendo relações específicas com o território e com o meio ambiente no qual estão inseridos. Respeitam também o princípio da sustentabilidade, buscando a sobrevivência das gerações presentes sob os aspectos físicos, culturais e econômicos, bem como assegurando as mesmas possibilidades para as próximas gerações” (CIMOS/MPMG (Org.), 2014, p. 12).

O debate doutrinário e jurisprudencial, acerca desses direitos e garantias fundamentais conquistados historicamente ao longo do tempo, ganham relevância, sobretudo no contexto da defesa à dignidade humana, assegurados também nos pactos e acordos de direitos humanos.

Nesse sentido, cabe destacar que quando se trata dos direitos e garantias atribuídas aos povos e comunidades tradicionais, não podemos nos esquecer de que séculos a fio, os povos indígenas foram “vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo e pelo patriarcado” (Sousa Santos, 2021, p. 17), de maneira que, com seus direitos tolhidos, esses povos acabaram se tornando expostos como vítimas do processo de exclusão e de dominação. É importante lembrar que, mesmo em tempos hodiernos os povos indígenas, desassistidos por políticas públicas vêm sofrendo várias formas de violência, de modo que a integridade moral, física e psicológica desses povos foi crucialmente sacramentada, impiedosamente no governo de Bolsonaro, vistas “pela propagação de discurso de ódio, ações e omissões e desmonte de políticas públicas, voltadas à proteção e promoção dos direitos dos povos originários” (G1.Globo, 2021).

Mesmo em meio a essa conjuntura negacionista, o art. 5º da Constituição Brasileira advoga, de forma integral e gratuita o direito dessas garantias basilares prescritas no ordenamento jurídico, independentemente de quaisquer diferenças em relação à raça, gênero ou condição econômica. Com base nessas prerrogativas, a Coordenação de Inclusão e Mobilização Sociais (CIMOS), afirma que,

Isso pressupõe que qualquer atuação junto a esses povos e comunidades deve se dar de forma intersetorial (envolvendo as diversas ações e programas governamentais e não governamentais), participativa (com o envolvimento direto de seus representantes no planejamento, execução e avaliação) e adaptada às suas respectivas realidades. Afinal, tais realidades não são compartimentalizadas, não sendo possível separar ou dissociar aspectos econômicos, jurídicos, produtivos, religiosos, culturais, morais, entre outros (s./d.).

Ainda assim, é perceptível a legitimidade de direitos e garantias aos povos e comunidades tradicionais, prescritos pela Constituição Federal de 1988, também chamada de Carta Magna, por meio do artigo 215,

que determina ao papel do Estado à proteção às manifestações culturais populares, indígenas e afro-brasileiras, e as de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional, também no artigo 2016, no qual se refere ao patrimônio cultural brasileiro, considerando tanto os bens de natureza material quanto imaterial.

Na íntegra esses dois artigos podem ser verificados, a seguir:

Art. 215 – O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional [...]

Art. 216 – Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I – as formas de expressão;

II – os modos de criar, fazer e viver;

III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 1º O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

[...]

§ 4º Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.

§ 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos (Brasil, 2016, p. 126).

Sob o prisma das normas firmadas pelos países, respaldadas na legalidade dos ordenamentos jurídicos, adotadas pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), órgão da Organização das Nações Unidas (ONU), de acordo com o Decreto Presidencial n.º 5.051, de 19 de abril de 2004, na Convenção n.º 169, prescreveu-se, no âmbito de mais um avanço e conquista, com implicações diretas e específicas, em se tratando de direitos e garantias aos povos e comunidades tradicionais, os dizeres explicitados no artigo 1º, conforme pode ser verificado a seguir,

#### Artigo 1º

1. A presente convenção aplica-se:

a) aos povos tribais em países independentes, cujas condições sociais, culturais e econômicas os distingam de outros setores da coletividade nacional, e que estejam regidos, total ou parcialmente, por seus próprios costumes ou tradições ou por legislação especial;

b) aos povos em países independentes, considerados indígenas pelo fato de descenderem de populações que habitavam o país ou uma região geográfica pertencente ao país na época da conquista ou da colonização ou do estabelecimento das atuais fronteiras estatais e que, seja qual for sua situação jurídica, conservam todas as suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas, ou parte delas.

2. A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção (Brasil, 2004).

Nessa mesma direção, os artigos 2º e 4º da Convenção conforme preconizados em seus acordos e tratados coletivos responsabilizaram os governos no dever de “proteger os povos e comunidades que possuem culturas e modos de vida diferenciados, [...] seus territórios, suas organizações, suas culturas, suas economias, seus bens (materiais e imateriais) e o meio ambiente em que vivem” (Cimos, s./d., s./a.),

#### Artigo 2º

1. Os governos deverão assumir a responsabilidade de desenvolver, com a participação dos povos interessados, uma ação coordenada e sistemática com vistas a proteger os direitos desses povos e a garantir o respeito pela sua integridade.

2. Essa ação deverá incluir medidas:

- a) que assegurem aos membros desses povos o gozo, em condições de igualdade, dos direitos e oportunidades que a legislação nacional outorga aos demais membros da população;
- b) que promovam a plena efetividade dos direitos sociais, econômicos e culturais desses povos, respeitando a sua identidade social e cultural, os seus costumes e tradições, e as suas instituições;
- c) que ajudem os membros dos povos interessados a eliminar as diferenças socioeconômicas que possam existir entre os membros indígenas e os demais membros da comunidade nacional, de maneira compatível com suas aspirações e formas de vida.

[...]

Artigo 4º

1. Deverão ser adotadas as medidas especiais que sejam necessárias para salvaguardar as pessoas, as instituições, os bens, as culturas e o meio ambiente dos povos interessados.
2. Tais medidas especiais não deverão ser contrárias aos desejos expressos livremente pelos povos interessados (Brasil, 2004).

Ainda nessa direção, outro aspecto relevante e digno de menção é a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais – PNPCT, de acordo com o Decreto n. 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, inciso V, visa,

garantir e valorizar as formas tradicionais de educação e fortalecer processos dialógicos como contribuição ao desenvolvimento próprio de cada povo e comunidade, garantindo a participação e controle social tanto nos processos de formação educativos formais quanto nos não-formais (Brasil, 2007).

Embora, o Brasil tenha avançado de forma significativa em relação à adequação dos sistemas jurídicos e constitucionais, no sentido de reconhecer e promover o direito aos povos e comunidades tradicionais, ainda assim o seu cumprimento parece está aquém do necessário. E no governo de Bolsonaro o retrocesso e obscurantismo ofuscaram tudo

que já foi conquistado, em termos de legislação. Não seria exagero afirmar que esse período de (des)governo inaugurou-se resistentemente a barbárie autoritarista, sob forte influência da nefasta desinformação, do negacionismo científico, da necropolítica, do genocídio, calcados “[...] no ressurgimento e fortalecimento dos ideais do fascismo, do nazismo, do racismo, [...] do acirramento do discurso de ódio de várias formas, em vários níveis atingindo vários grupos sociais” (Bonfim, 2021, p. 158).

A conflituosa relação entre o presidente Jair Bolsonaro e os povos indígenas, repercutiu toda a imprensa antes mesmo de Bolsonaro ser eleito, o jornalista da BBC News Brasil, (Fellet, 2020), noticiou que “durante a campanha presidencial, Bolsonaro disse que não demarcaria nenhuma terra indígena se fosse eleito”. O cumprimento dessa promessa de campanha, logo veio a se consolidar com “a prioridade estabelecida pelo governo Bolsonaro [...] para elevar o agronegócio à condição de um dos pilares da economia brasileira, ao mesmo tempo em que a reforma agrária era apresentada como anacrônica e os movimentos sociais do campo como violentos e atrasados” (Alentejano, 2020, p. 356).

Ainda de acordo com Alentejano (2020),

As políticas fundiárias levadas a cabo pelo governo Bolsonaro no primeiro ano de mandato têm três marcas fundamentais: (1) a suspensão de qualquer destinação de terras para criação de assentamentos rurais, terras indígenas e territórios quilombolas; (2) a criação de mecanismos para franquear as terras dos assentamentos e indígenas para a expansão do agronegócio e outros interesses do capital, como a mineração e a construção de hidrelétricas; (3) a intensificação da legalização da grilagem de terras, em especial na Amazônia (p. 365-366).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de tecer uma reflexão pautada nos postulados da Linguística Aplicada Crítica, em se tratando da temática relacionada aos Povos e Comunidades Tradicionais e seus territórios, a partir dos discursos veiculados por diferentes mídias digitais, é pretensa intenção da minha parte esclarecer que sobre os Povos Originários a discussão mobilizada neste estudo transcende à noção de sujeito delimitado ao

pensamento estrutural e positivista, ou seja, à mera “sistematização de sentenças estruturalizantes ao crivo em certos pronomes pessoais, de escolhas lexicais que apenas legitimam uma variante à seleção de gêneros e tipos textuais restritos às mesmas fontes” (Brahim; Hibarino; Cerdeira, 2020, p. 83).

Assim sendo, no diálogo orquestrado por diversas vozes, o resultado desta pesquisa culmina em dizer que os Povos Originários foram alvo de lutas sangrentas e intermináveis, perdas de direitos, processo de expropriação de terras, de territórios, extermínio de culturas e identidades, além da ausência e omissão do Estado, no que tange à falta de implementação de políticas públicas direcionadas a esses sujeitos e seus territórios.

É válido ainda ponderar que a hegemonia do Norte Global protagonizou atos violentos contra a continuidade da história indigenista, o que acabou por invisibilizar e silenciar esses sujeitos banindo-os e dizimando-os suas ancestralidades, seus ritos, tradições, riquezas naturais e ecológicas, memórias, direitos e garantias. Sem dúvida, a face da história única encapsulada por extermínios e violências em todos os sentidos, ainda assim, é desdobrada por percepções, ações e práticas discursivas nos dias atuais.

Baseando-me nessas ponderações, a reflexão desenvolvida neste estudo apontou para os interesses de uma agenda de pesquisa, em Linguística Aplicada Crítica, que não se preocupa apenas em desenvolver estudos relacionados aos saberes da língua, baseado no que se ensina e se aprende, mas, do contrário tem se debruçado em “problemas linguísticos socialmente relevantes” (Moita Lopes, 2006), suscitados proeminentemente por meio da linguagem em que nos permite, ainda e fundamentalmente, a interação social, condição para a vida em sociedade.

## REFERÊNCIAS

13º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. **Linguagem-e-sociedade em tempos pandêmicos**. 6-11, nov. 2022. <https://www.13cbla.alab.org.br/apresentacao>.

A maior violência contra os povos indígenas é a destruição de seus territórios, aponta relatório do Cimi. 2018. Acesso em: <https://cimi.org.br/2019/09/a-maior-violencia-contras-os-povos-indigenas-e-a-apropriacao-e-destruicao-de-seus-territorios-aponta-relatorio-do-cimi>. Acesso em: 09 jul. 2022.



ADICHIE, C. N. O. **O perigo de uma história única**. Editora Schwarcz, 2009. [https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/enfrentamento-aoracismo/obras\\_digitalizadas/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_-\\_2019\\_-\\_o\\_perigo\\_de\\_uma\\_historia\\_unica.pdf](https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/enfrentamento-aoracismo/obras_digitalizadas/chimamanda_ngozi_adichie_-_2019_-_o_perigo_de_uma_historia_unica.pdf).

AGUIAR, B. S. R.; OLIVEIRA, O. M. de. (2023). O reconhecimento dos direitos dos povos indígenas da América Latina e o sistema interamericano de direitos humanos. Afluente: **Revista De Letras E Linguística**, 8(22), 304–333. <https://doi.org/10.18764/2525-3441v8n22.2023.14>.

ALENTEJANO, P. R. R. (2020). As políticas do Governo Bolsonaro para o campo: a contrarreforma em marcha acelerada. **Revista Da ANPEGE**, 16 (29), 353–392. <https://doi.org/10.5418/ra2020.v16i29.12434>.

APUBH. **Violações e violências do governo Bolsonaro aos povos indígenas são denunciadas na ONU**. 2022. Acesso em: <https://apubh.org.br/acontece/violacoes-e-violencias-do-governo-bolsonaro-aos-povos-indigenas-sao-denunciadas-na-onu/>. Acesso em: 18 maio 2022.

BONFIM, M.A.L. Por uma Linguística Aplicada antirracista, descolonial e militante: racismo e branquitude e seus efeitos sociais. **Lingu@ Nostr@**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, p. 157-178, jan/jul. 2021. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/Inostr@/issue/view/561>.

BRAHIM, A. C. S. M.; HIBARINO, D. A.; CERDEIRA, P. L. Decolonialidade na formação em línguas adicionais: dos desafios na ‘encruzilhada’ ao caminho outro de um ‘mosaico’ para uma Linguística Aplicada rizomática. **Revista Raído**, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 80 – 102 | set/dez 2020. DOI: <https://doi.org/10.30612/raido.v14i36.11639>.

BRASIL, Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm).

BRASIL, Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Acesso em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf).

CAMPÊLO COSTA, M.; SILVA, K. A. A Linguística Aplicada crítica e o ensino de Língua Portuguesa: tecendo fios a partir da Base Nacional Comum Curricular. **Revista da ABRALIN**, v. 21, n. 2, p. 4310459, 2022. <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2129>.

CAMPOS, M. D. (2019). Editorial. **Revista Interdisciplinar Sulear**. <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/4139>

Coordenadoria de Inclusão e Mobilização Sociais (CIMOS) – Ministério Público de Minas Gerais (MPMG) (Org.). Minas Gerais, 2014. <https://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/wp-content/uploads/2014/04/Cartilha-Povos-tradicionais.pdf>.

Conselho Indigenista Missionário (CIMI). **A maior violência contra os povos indígenas é a destruição de seus territórios, aponta relatório do Cimi**. CIMI, 2018. <https://cimi.org.br/2019/09/a-maior-violencia-contr-a-os-povos-indigenas-e-a-apropriacao-e-destruicao-de-seus-territorios-aponta-relatorio-do-cimi/>.

Conselho Indigenista Missionário. Relatório: Violência contra os Povos Indígenas no Brasil. 2018. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2019/09/relatorio-violencia-contr-a-os-povos-indigenas-brasil-2018.pdf>.

Em Cuiabá, Bolsonaro se diz contra terra para índios e cota para negros. G1Globo, 2015. <https://g1.globo.com/mato-grosso/noticia/2015/11/em-cuiaba-bolsonaro-se-diz-contr-a-terra-para-indios-e-cota-para-negros.html>.

FONSECA, B.; FREITAS, C.; OLIVEIRA, R. **Governo Bolsonaro certificou 239 mil hectares de fazendas dentro de áreas indígenas**. Pública, 2022. <https://apublica.org/2022/07/governo-bolsonaro-certificou-239-mil-hectares-de-fazendas-dentro-de-areas-indigenas/>.

FREIRE, P. A importância de ler. In: FREIRE, P. **A importância de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

“Índio tá evoluindo, cada vez mais é ser humano igual a nós”, diz Bolsonaro. Uol Notícias, 2020. <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/01/23/indio-ta-evoluindo-cada-vez-mais-e-ser-humano-igual-a-nos-diz-bolsonaro.htm>&nbsp;.

KLEIMAN, A. B. **Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações**. In: MOTTA LOPES, L. P. da (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-48.

LIMA, M. E. O.; ALMEIDA, M.M. Representações sociais construídas sobre os índios em Sergipe: ausência e invisibilização. **Paidéia** (Ribeirão Preto) vol.20 no.45 Ribeirão Preto Jan./Apr. 2010. Acesso em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000100004>.

MARINHO, Allan; CASTRO, Ronice; AIRES, Walquíria Pereira. Aspectos e influências do neoliberalismo e da globalização no Brasil: seletividade de classes. 2016. Acesso em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/8849>. Acesso em: 19 maio 2022.

MARQUES, A.; ROCHA, L. Bolsonaro diz que OAB só defende bandido e reserva indígena é um crime. Campo Grande News, 2015. <https://www.campograndenews.com.br/politica/bolsonaro-diz-que-oab-so-defende-bandido-e-reserva-indigena-e-um-crime>.

MARQUES, W. R. S. **Representações socioculturais imagéticas nos livros didáticos de Língua Portuguesa da Educação do Campo: por um letramento visual em diálogo com as epistemologias do Sul**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de São Paulo, Campus Guarulhos. São Paulo, 2023. 149 f. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/server/api/core/bitstreams/b0c4c86a-9a5c-492a-8351-01561c68b96b/content>.

MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa.** In: MOITA LOPES, L.P. Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F. Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópico**, v. 17, n. 4, p. 711–723, 2019. <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.03>.

Os 5 principais pontos de conflito entre governo Bolsonaro e indígenas, BBC NEWS BRASIL, Mato Grosso, 2020. Acesso em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51229884>.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas. Campinas, SP: **Mercado das Letras**, 1998. cap. 1, p. 23-49. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/resenhando/article/view/1194/1116>. Acesso em: 29 abr. 2022.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PINTO, D. **Publicação detalhada a diversidade dos povos e dos ataques aos indígenas brasileiros sob Bolsonaro.** Eco. 2023. <https://oeco.org.br/noticias/publicacao-detalha-a-diversidade-dos-povos-e-dos-ataques-aos-indigenas-brasileiros-sob-bolsonaro/>.

PURESA, M.V.P.; GOMES, R. Educação inter/multicultural nas práticas do letramento escolar: significados representacionais e identificacionais na perspectiva discursiva de professoras de Língua Portuguesa. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 61-81, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/31094/26803>.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder e classificação social.** In: SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (Eds.). *Epistemologias do Sul*. 2ª ed., p. 73-116. Coimbra-PT: Almedina, 2010.

RAMPAZO, A. V.; SARAIVA, L.A.S. **Indolentes, atrasados e irracionais? sobre estereótipos em um programa de desenvolvimento em terras indígenas.** IV Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais – Porto Alegre, RS, Brasil, 19 a 21 de Outubro de 2016. Acesso em: <https://anaiscbeo.emnuvens.com.br/cbeo/article/view/127>.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul.** 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

## **SOBRE O ORGANIZADOR**

### **CLEBER BIANCHESSI**

Doutorando em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Mestre em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Especialização em Mídias Integradas na Educação (UFPR); Especialização em Gestão Pública (UFPR); Especialização em Desenvolvimento Gerencial (FAE Business School); Especialização em Interdisciplinaridade na Educação Básica (IBPEX); Especialização em Saúde para Professores do Ensino Fundamental e Médio (UFPR). Graduação em Administração de Empresas (UNICESUMAR). Graduação em Filosofia (PUC-PR), Sociologia (PUC-PR) e História (PUC-PR).

E-mail: [cleberbian@yahoo.com.br](mailto:cleberbian@yahoo.com.br)

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

Academia Real Militar 120  
africanização na umbanda 8, 85  
antirracismos 139  
arte 5, 7, 19, 21, 31–33, 39–40,  
44–45, 57, 63, 69, 109–110, 117, 124

## B

Base Nacional Comum Curricular  
134, 136, 152

## C

capitalismo global 138  
circo irmãos Queirolo 5, 7, 55–57,  
59–61, 63, 66–70  
circulação de informações 5, 7,  
71–72, 77, 82  
colonialismo 138, 144  
comunicação virtual 134  
Conferência de Bispos do Brasil  
139  
conhecimento musical 24, 26, 29  
conjunturas cotidianas 113  
Conselho Indigenista Missionário  
139, 145, 153  
contexto fronteiriço 7, 19, 23, 31  
corpo humano 21

## D

desigualdade social 48  
destreza social 105

## E

ECA 108  
educação inclusiva 97, 103  
educação musical 24–26, 31  
educação verticalizada 105  
eficiência vocal 30  
ensino de línguas 5, 7, 71–73,  
75–76, 83, 159  
ensino informal 26  
ensino noturno 5, 7, 47  
escrita 5, 7, 9–18, 34, 48–50, 52, 66,  
71–72, 74, 117–118, 124, 126–127,  
129, 134–136  
Estatuto da criança e adolescente  
108  
ética na produção 5, 7, 71, 76–77,  
82

experiência humana 21, 48  
experiências virtuais 134

## F

formação do leitor 5, 8, 107–108,  
116  
formação técnica 5, 8, 93, 98

## H

hierarquia textual 123  
hipóicoes 128

## I

Iconicidade 127–129, 134–136  
ideologia 138  
interior brasileiro 5, 7, 19, 27  
interpretação de línguas 5, 8, 93,  
96, 104

## L

leitor literário juvenil 5, 8, 107–108  
leitura 5, 8–9, 15–16, 26, 48–54,  
71–72, 74–75, 86, 107, 109–110,  
112, 114–119, 121, 123, 125–130,  
133–136, 138  
língua portuguesa 5, 7, 9, 12–14,  
47, 54, 80–81, 96, 105, 152–154  
linguística aplicada 5, 8, 71, 137,  
150–154  
linguística aplicada crítica 5, 8, 137,  
150–152  
linguístico-semiótica 134  
literatura 5, 7–8, 47–48, 50, 52, 54,  
107–110, 112, 115–116  
livro-objeto 108–110, 112, 114–116  
lugaridade 21

## M

mídias digitais 8, 137–138,  
141–142, 150  
migração 5, 8, 107–108, 110, 115  
montagem adaptada 7, 19, 31  
multimodalidade 134

## N

nível médio 5, 8, 93, 96  
nostalgia 33–36, 44–45  
novos letramentos 5, 7, 71, 73–76,  
79–84

## O

ONU 107, 148, 152

## P

poeticidade da narrativa 114  
povos e comunidades indígenas 8,  
137, 139–140  
práticas artesanais 5, 7, 33, 37  
práticas capacitistas 102  
práticas de estágio 5, 7, 47  
preconceito racial 48  
prensa tipográfica 118–119, 124  
processo migratório 108  
processos naturais 5, 7, 33  
produção de texto 5, 7, 9, 12  
Programa Salas de Leitura 125, 133

## R

racismos 139  
reconexão 5, 7, 33, 44  
redes sociais 9, 16, 20, 36, 98, 134  
religião 5, 8–9, 46, 85–88, 91–92,  
140  
resgates temporais 7, 33, 35

## S

samba 5, 8, 26, 85–86, 88–91  
semiótica 5, 8, 125–126, 128–130,  
132, 134–136  
signos-icônicos 128  
sustentabilidade 5, 7, 33, 38, 41, 44,  
140, 145

## T

teatro musical 5, 7, 19, 22–25,  
27–28, 30–32  
territorialização 5, 7, 55–56, 62,  
65, 68–70  
territórios 8, 22, 55, 58, 66–70,  
108, 112, 137, 139–142, 144, 148,  
150–151, 153  
texto literário 50, 110, 112  
tipografia científica 5, 8, 117

## V

verdade cênica 30

ISBN 978-65-5368-407-2



9 786553 684072 >

Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 [www.editorabagai.com.br](http://www.editorabagai.com.br)

 [/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)

 [/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)

 [contato@editorabagai.com.br](mailto:contato@editorabagai.com.br)